CURRICULUM NAȚIONAL

MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII
CONSILIUL NAŢIONAL PENTRU CURRICULUM

# Ghid metodologic

## ARIA CURRICULARĂ
## *LIMBĂ ŞI COMUNICARE*

**liceu**

C.N.C.

Scanned with OKEN Scanner

MINISTERUL EDUCAŢIEI ŞI CERCETĂRII
CONSILIUL NAŢIONAL PENTRU CURRICULUM

CURRICULUM NAŢIONAL

# Ghid metodologic

## ARIA CURRICULARĂ
## *LIMBĂ ŞI COMUNICARE*

**liceu**

C.N.C.
2002

Scanned with OKEN Scanner

Lucrarea apare sub coordonarea **Consiliului Naţional pentru Curriculum**

**Autori:**

| | | |
|---|---|---|
| **Partea I**[1] | Mihaela Singer<br>Ligia Sarivan<br>Daniel Oghină | |
| **Partea a II-a** | Mihaela Singer<br>Ligia Sarivan<br>Daniel Oghină<br>Iulian Leahu<br>Matei Cerkez<br>Octavian Patraşcu | |
| **Partea a III-a** | Limba şi literatura română | Matei Cerkez<br>Luminiţa Marcu<br>Mariana Norel<br>Ligia Sarivan<br>Florentina Sâmihăian |
| | Limba engleză | Octavian Patraşcu<br>Ligia Sarivan |
| | Limba franceză | Doina Munteanu<br>Mariana Suărăşan |
| | Limba germană | Silvia Florea<br>Georgeta Toţea |
| | Limba rusă | Cornelia Dumitriu<br>Aura Hapenciuc |

**Referenţi:** Prof. univ. dr. Mircea Miclea, Universitatea *Babeş Bolyai,* Cluj-Napoca
Prof. univ. dr. Dan Potolea, Universitatea Bucureşti

[1] În alcătuirea acestei sinteze au fost utilizate texte din următoarele lucrări:
1. **Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă**, MEN/CNC, Editura Corint, Bucureşti, 1998
2. ***Spre un nou tip de liceu – un model de proiectare curriculară centrat pe competenţe*** în **Curriculum Naţional. Programe şcolare pentru clasa a X-a**, MEN/CNC, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2000
3. **Curriculum Naţional. Planuri-cadru pentru învăţământul preuniversitar**, MEN, Editura Corint, Bucureşti, 1999.

© Copyright C.N.C.
Ştirbei Vodă 37, camera 26
70732 Bucureşti - 1
Telefon/Fax: (01) 310 32 04
E-mail: **cnc@ise.ro**; **http:\\cnc.ise.ro**
Reproducerea parţială sau totală se face numai cu acordul scris al CNC

Editat de **S.C. ARAMIS PRINT s.r.l.**
**Redacţia şi sediul social:**
B-dul Metalurgiei nr. 32-44, cod 75579, sector 4, Bucureşti, O.P. 82 - C.P. 38
tel.-fax: (01) 330 88 08; 330 88 10; 330.88.40; 330.88.66;
410.93.33; 410.93.35; 410.94.74; 410.94.72
E-mail: aramis@dnt.ro

**Redactor:** Alina NICOLAE; **DTP:** Tudor STĂNICĂ; **Coperta:** Cristina DUMITRESCU

Tipărit la **MEGA*press* holding s.a.**



Scanned with OKEN Scanner

## *Cuprins*

*Argument* ..... 6

***Partea I: Noul Curriculum Naţional. Repere conceptuale şi metodologice*** ..... 8
1. Noul tip de liceu: o poartă deschisă spre societatea de mâine? ..... 8
2. Structura organizatorică a liceului: este posibilă excelenţa în diversitate? ..... 9
3. Ciclurile curriculare: o altă formă de organizare? ..... 11
4. Planurile cadru: o nouă filosofie a timpului şcolar? ..... 14
5. Programa şcolară: repere obligatorii pentru un demers flexibil? ..... 16
6. Aplicarea programelor şcolare: o altă didactică? ..... 20
7. Manualele alternative: o soluţie pentru diversificarea demersului didactic? ..... 21
8. Curriculum la decizia şcolii: puterea şcolii? ..... 23
   8.1 Tipuri de CDS în învăţământul liceal ..... 23
   8.2. Elaborarea programei de opţional ..... 24

***Partea a II-a: Metodologia aplicării noului curriculum. Proiectarea demersului didactic*** ..... 29
1. Introducere ..... 29
2. Lectura personalizată a programelor şcolare ..... 30
3. Planificarea calendaristică orientativă ..... 30
4. Proiectarea unei unităţi de învăţare ..... 31
5. Relaţia dintre lecţie şi unitatea de învăţare ..... 35

***Partea a III-a: Proiectarea demersului didactic la disciplinele din aria curriculară*** **Limbă şi comunicare –** ***exemplificări*** ..... 37
**1. Limba şi literatura română** ..... 37
   1.1. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a IX-a ..... 37
      1.1.1. Planificare calendaristică (1) ..... 38
      1.1.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare (1) ..... 40
      1.1.3. Planificare calendaristică (2) ..... 43
      1.1.4. Proiectarea unei unităţi de învăţare (2) ..... 45
      1.1.5. Sugestie metodologică pentru organizarea modulului „Literatură şi alte arte“ ..... 51
   1.2. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a X-a ..... 54
      1.2.1. Planificarea calendaristică – exemplu ..... 55
      1.2.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemple ..... 56
      1.2.3. Inteligenţe multiple – de la teorie la posibilităţi de aplicare didactică ..... 59
   1.3. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a XI-a ..... 68
      1.3.1. Planificarea calendaristica – secvenţă (1) ..... 68
      1.3.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare (1) ..... 70
      1.3.3. Planificare calendaristică – secvenţă (2) ..... 74



Scanned with OKEN Scanner

1.3.4. Proiectarea unei unităţi de învăţare (2) ..... 75
1.3.5. Planificare calendaristică – secvenţă (3) ..... 80
1.3.6. Proiectarea unei unităţi de învăţare (3) ..... 81
1.4. Repere în structurarea unităţilor de învăţare la clasa a XII-a ..... 84
1.4.1. Câteva sugestii pentru pregătirea şi desfăşurarea dezbaterilor ..... 85
1.4.2. O sugestie pentru optimizarea rezultatelor proiectelor realizate în grup – atelierul cafenea ..... 87
1.5. Alte sugestii metodologice. Comunicarea orală – dimensiune a noului curriculum ..... 90
1.6. Curriculum la decizia şcolii – exemplificari ..... 97
1.6.1. „Limbajul de lemn" – opţional de extindere, clasa a X-a ..... 97
1.6.2. Mit şi motive mitice – opţional integrat, clasa a X-a ..... 98
1.6.3. Imaginea „celuilalt" în literatură – opţional ca disciplină nouă, clasa a XII-a ..... 99
**2. Limba engleză** ..... 101
2.1. Planificarea calendaristică – recomandări şi exemple ..... 101
2.1.1. Argumente ..... 101
2.1.2. Recomandări pentru profesori ..... 101
2.1.3. Recomandări pentru şefii de arie curriculară, directori, inspectori ..... 103
2.1.4. Structură de planificare calendaristică – exemplificări ..... 104
2.2. Proiectarea unităţii de învăţare – exemple comentate ..... 106
2.2.1. Avantaje ..... 106
2.2.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplificări ..... 107
2.2.3. Recomandări pentru profesori ..... 112
2.2.4. Rolurile profesorului ..... 112
2.2.5. Intervenţii asupra materialului din manual ..... 113
2.3. Curriculum la decizia şcolii – exemplificări ..... 114
2.3.1. Programa de opţional – listă de verificare ..... 114
2.3.2. Exemplificări de curriculum la decizia şcolii ..... 114
2.3.3. Alte exemple: opţionale pentru filiera tehnologică ..... 118
2.3.4. Exemplificare: opţional intergrat ..... 126
**3. Limba franceză** ..... 130
3.1. Didactica limbii franceze, aspecte metodologice şi demersuri practice 130
3.1.1. Explicarea obiectivelor/competenţelor ..... 130
3.1.2. Corespondenţa obiective/competenţe/activităţi de învăţare ..... 132
3.1.3 Organizarea clasei pentru activităţi ..... 139
3.2. Planificarea calendaristică anuală – exemplu ..... 143
3.3. Proiectarea unor unităţi de învăţare: ..... 146
3.3.1. Exemplul 1 (clasa a X-a (L1) manual RAO) ..... 146
3.3.2. Proiect de grup – exemplu ..... 148
3.3.3. Exemplul 2 (clasa a X-a (L1) manual Corint) ..... 151
3.3.4. Exemplul 3 (clasa a X-a, manual RAO) ..... 153
3.3.5. Exemplul 4 (clasa a X-a (L1) manual Carminis) ..... 155



Scanned with OKEN Scanner

3.3.6. Exemplul 5 (clasa a X-a (L2) manual Rivages, Editura Sigma)....157
3.3.7. Exemplul 6 (clasa a X-a (L2) manual, Editura Teora) .....159
3.4. Curriculum la decizia şcolii .....161
3.4.1. Publicitatea -- opţional ca disciplină nouă, clasa a IX-a .....161
3.4.2. Decoraţiuni. Gastronomie. Grădină -- opţional de aprofundare, clasa a IX-a .....162
3.4.3. Aşa vă place istoria? – opţional de aprofundare, clasa a X-a .....162
3.5. Anexe la proiect .....164
**4. Limba germană** .....168
4.1. Secvenţă de planificare calendaristică (clasa a IX-a).....168
4.2. Secvenţă de planificare calendaristică (clasa a X-a) .....169
4.3. Proiectarea unităţilor de învăţare – exemple .....170
**5. Limba rusă** .....173
5.1. Recomandări pentru aplicarea programelor şcolare.....173
5.2. Proiectarea demersului didactic la clasa a IX-a .....175
5.2.1. Secvenţă de planificare calendaristică.....175
5.2.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplu .....176
5.3. Proiectarea demersului didactic la clasele a X-a – a XII-a .....184
5.3.1. Secvenţă de planificare calendaristică.....184
5.3.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplu .....185
5.4. Curriculum la decizia şcolii – exemplu .....191

*Glosar* .....194

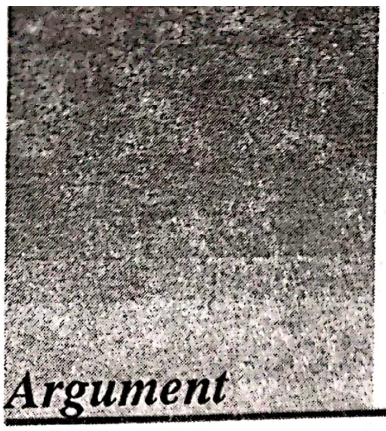
*Bibliografie selectivă* .....198

*Anexe:* Fişe de evaluare a proiectelor de programe pentru opţional.....200

Lista cadrelor didactice care au participat la stagiile de formare organizate de CNC la nivel naţional pe probleme de didactica disciplinelor din aria curriculară „Limbă şi comunicare“ .....202



Scanned with OKEN Scanner



# *Argument*

Reforma curriculară din învăţământul românesc a ajuns la jumătatea drumului. Aceasta înseamnă că s-au realizat şi publicat la nivel central, într-o viziune unitară, documente care formează *Curriculumul naţional*, numit, în literatura de specialitate, *curriculum oficial* sau *curriculum intenţionat*. Cealaltă jumătate o reprezintă aplicarea, evaluarea şi revizuirea periodică a *Curriculumului naţional*, astfel încât ceea ce numim *curriculum realizat* sau *curriculum efectuat* să fie cât mai aproape de spiritul şi litera *curriculumului oficial*. O parte din acest parcurs o reprezintă publicarea, de către **Consiliul Naţional pentru Curriculum,** a unor ghiduri metodologice de aplicare a noilor programe şcolare. Aceste ghiduri au menirea de a oferi un traseu adecvat de lectură personalizată a noului curriculum, în conformitate cu situaţia concretă la nivel de şcoală şi clasă, precum şi cu experienţa didactică a fiecărui profesor.

Prima parte a fiecărui ghid prezintă reperele conceptuale şi metodologice care au jalonat proiectarea noului *Curriculum naţional*. Considerăm că această parte este fundamentală pentru înţelegerea intenţiilor de realizare şi a spiritului reformei curriculare din România.

Celelalte părţi oferă elemente specifice didacticii fiecărei discipline, subsumate unei prezentări operaţionalizate, privind aplicarea noului curriculum în activitatea la clasă. În acest sens, sunt cuprinse în ghid: exemple de planificări, proiectări de unităţi de învăţare, exemple de programe de opţional. Exemplele propuse în ghid constituie variante posibile, la care profesorul se



Scanned with OKEN Scanner

poate raporta în funcţie de condiţiile concrete din clasă şi şcoală, intervenind creator acolo unde consideră necesar.

Pe lângă răspunsurile pe care îşi propune să le dea, fiecare ghid se vrea o oportunitate de reflecţie. Forma interogativă reprezintă şansa viitorului. **Consiliul Naţional pentru Curriculum** nu a avut şi nu are pretenţia că deţine adevărul în aria sa de competenţă. Suntem convinşi că, răspunzând la întrebările ridicate în acest ghid, precum şi la întrebările proprii, profesorii sunt cei care vor face ca noul curriculum să prindă viaţă cu adevărat sau să dispară de la sine.

În perioada martie 2000-septembrie 2001, **Consiliul Naţional pentru Curriculum** a organizat şi a desfăşurat seminarii de perfecţionare profesională în didactica disciplinelor şcolare pentru toate nivelurile învăţământului preuniversitar. Pornind de la materialele pregătite pentru aceste cursuri, de la ceea ce au produs participanţii pe parcursul seminariilor şi de la întrebările acestora, formatorii (mulţi dintre ei fiind şi autori ai programelor şcolare) au conceput şi produs *Ghiduri metodologice de aplicare a programelor şcolare*. În felul acesta, *Ghidurile* sunt rodul unui efort colectiv şi conţin, distilată, *experienţa a peste 7 000 de cadre didactice* din întreaga ţară. Participanţii la acest efort sunt nominalizaţi în listele de la sfârşitul fiecărui ghid. Merită cu toţii mulţumirile noastre. Mulţi dintre participanţii la seminariile desfăşurate la nivel naţional au organizat apoi, în cadrul judeţului, cursuri pentru colegii de aceeaşi specialitate. Le mulţumim, încă o dată, pentru efortul şi dăruirea de care au dat dovadă.



Scanned with OKEN Scanner

Partea I

# Noul Curriculum Naţional. Repere conceptuale şi metodologice

## 1. Noul tip de liceu: o poartă deschisă spre societatea de mâine?

Finalităţile învăţământului preuniversitar derivă din idealul educaţional formulat în *Legea învăţământului*. Din această perspectivă, *finalităţile liceului* propun formarea unui absolvent în măsură să decidă asupra propriei cariere, să contribuie la articularea propriilor trasee de dezvoltare intelectuală şi profesională, să se integreze activ în viaţa socială. Pentru a răspunde exigenţelor acestui nivel de învăţământ şi specificului de vârstă al elevilor, liceul trebuie să asigure adolescentului:

- formarea capacităţii de a reflecta asupra lumii, de a formula şi de a rezolva probleme pe baza relaţionării cunoştinţelor din diferite domenii;
- valorizarea propriilor experienţe, în scopul unei orientări profesionale optime pentru piaţa muncii şi/sau pentru învăţământul superior;
- dezvoltarea capacităţii de integrare activă în grupuri socio-culturale diferite: familie, mediu profesional, prieteni etc.;
- dezvoltarea competenţelor funcţionale esenţiale pentru reuşita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea şi utilizarea contextuală a unor informaţii complexe;
- cultivarea expresivităţii şi a sensibilităţii, în scopul împlinirii personale şi a promovării unei vieţi de calitate;
- formarea autonomiei morale.

Prin definirea acestor finalităţi se clarifică *misiunea generală a liceului* în conformitate cu statutul său de învăţământ secundar superior *neobligatoriu*.

În contextul asumării acestor finalităţi, s-a impus necesitatea gândirii unui nou mod de abordare a curriculumului, pornind de la elementele specifice politicii curriculare şi terminând cu cele legate de implementare şi evaluare. *Dimensiunile noutăţii* avute în vedere în proiectarea curriculară la nivelul liceului sunt următoarele:

- prioritatea acordată *procesului de învăţare şi intereselor elevului*, în condiţiile în care liceul nu face parte din învăţământul obligatoriu;
- centrarea demersurilor didactice pe *formarea şi dezvoltarea competenţelor funcţionale de bază*, necesare pentru continuarea studiilor şi/sau pentru încadrarea pe piaţa muncii;



Scanned with OKEN Scanner

- diversificarea graduală a ofertei curriculare conform filierelor, profilurilor şi specializărilor şi *multiplicarea posibilităţilor elevului de a alege*;
- conceperea liceului ca *furnizor de servicii educaţionale*, în cadrul căruia elevul să fie permanent şi direct implicat în construirea propriului traseu de învăţare;
- centrarea profesorului pe comportamentele specifice rolurilor de *organizator* şi *mediator* al experienţelor de învăţare;
- creşterea *responsabilităţii liceului* faţă de beneficiarii educaţiei, faţă de societatea civilă şi diversificarea implicării acestuia în viaţa comunităţii locale;
- trecerea de la o cultură generală universalistă la o *cultură funcţională* şi adaptată finalităţilor fiecărei specializări.

## 2. *Structura organizatorică a liceului: este posibilă excelenţa în diversitate?*

În şcoala tradiţională, informaţia reprezenta centrul instruirii. Se considera că, învăţând informaţii, acestea vor asigura automat şi capacitatea de a opera cu ele. Această perspectivă asupra învăţării a generat, la nivelul maselor de elevi, eşecuri de proporţii, care au obligat, practic, sistemele de învăţământ deschise să recurgă la reforme de mare amploare, începând cu anii '80. Epoca postindustrială, epoca tehnologică spre care ne îndreptăm, are nevoie de mase mari de oameni cu un nivel de pregătire care să permită utilizarea instrumentelor sofisticate ale noului mileniu, în ciuda precarităţii condiţiilor economice. Dinamica pătrunderii tehnologiilor de vârf în toate domeniile vieţii socio-economice se accelerează continuu. În acest context, obiectivul ca elevul să ştie la finele şcolarităţii „câte ceva din fiecare domeniu" devine inoperant şi contraproductiv.

Astăzi, se impune înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competenţe de tip funcţional. În acest sens, liceul ar trebui să marcheze trecerea de la ***un enciclopedism al cunoaşterii***, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informaţiilor, la ***cultura acţiunii contextualizate***, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici şi strategii de procesare a informaţiilor. Întrucât învăţământul liceal reprezintă un serviciu public în mai mare măsură decât învăţământul general, este necesar ca liceul să răspundă mult mai aplicat cerinţelor sociale exprimate în termeni de achiziţii finale uşor evaluabile. Dominanta activităţii didactice trece pe asimilarea instrumentelor de prelucrare şi accesare la un nivel superior a informaţiei, necesare integrării absolventului în viaţa socială şi profesională.

Vechiul liceu propunea câteva domenii de elită, marea majoritate a liceelor industriale neavând decât rolul asigurării unei profesionalizări înguste. Schimbarea propusă de *Curriculumul naţional* vine să valorizeze întreaga paletă a liceelor, permiţând *o redistribuire a resurselor astfel încât să asigure apariţia elitelor pe oricare dintre filiere*.



Scanned with OKEN Scanner

Prin urmare, conform ultimelor reglementări ale planului-cadru, liceul este structurat pe filiere, profiluri şi specializări, după cum urmează:

| Filieră | Profil | Specializare |
|---|---|---|
| Teoretic | | Filologie |
| | | Ştiinţe sociale |
| | | Matematică-informatică |
| | | Ştiinţe ale naturii |
| Tehnologic | Tehnic | Electronică şi automatizări |
| | | Electrotehnic |
| | | Telecomunicaţii |
| | | Mecanic |
| | | Lucrări publice – construcţii |
| | | Textile – pielărie |
| | Resurse naturale şi protecţia mediului | Chimie industrială |
| | | Protecţia mediului |
| | | Silvic şi prelucrarea lemnului |
| | | Veterinar |
| | | Agricol şi agromontan |
| | | Industrie alimentară |
| | Servicii | Turism şi alimentaţie publică |
| | | Economic, administrativ |
| | | Poştă |
| Vocaţional | Sportiv | |
| | Arte vizuale | Arte plastice |
| | | Arhitectură |
| | Arte muzicale şi dramatice | Muzică |
| | | Teatru |
| | | Coregrafie |
| | Militar (M.Ap.N.) | Matematică-informatică |
| | | Muzici militare |
| | Militar (M.I.) | Matematică-informatică |
| | | Ştiinţe sociale |
| | Teologic | Ortodox |
| | | Catolic |
| | | Adventist |
| | | Musulman |
| | | Penticostal |
| | | Baptist |
| | | Unitarian |
| | | Reformat |
| | Pedagogic | Bibliotecar-documentarist, instructor-animator; instructor pentru activităţi extraşcolare; pedagog şcolar |

Din punct de vedere organizatoric, liceul a căpătat deja o nouă orientare o dată



Scanned with OKEN Scanner

cu introducerea structurii pe *filiere*, *profiluri* şi *specializări*. Această structură permite o reală *diversificare a parcursului şcolar*, în conformitate cu interesele şi aptitudinile elevilor la vârsta adolescenţei. În absenţa acestei diversităţi, liceul nu ar fi decât o prelungire a învăţământului obligatoriu, care oferă preponderent o educaţie generală, aceeaşi pentru toţi.

## 3. Ciclurile curriculare: o altă formă de organizare?

Învăţământul românesc are o structură formală instituită în perioada interbelică. Atunci, această structură reprezenta o achiziţie de vârf în domeniul pedagogiei, fiind în sincronie cu sistemul de învăţământ din multe ţări europene, cu o referire specială la Franţa. De atunci, psihologia vârstelor şi teoriile învăţării au făcut paşi uriaşi în redefinirea şi reconstituirea aspectelor educaţionale ale vârstelor şcolare. În special psihologia a studiat cu mare atenţie perioada copilăriei şi a adolescenţei, aducându-şi o contribuţie esenţială la modul de percepere şi de înţelegere a copilului şi a adolescentului.

Din motive cunoscute, structura sistemului de învăţământ românesc nu a ţinut pasul cu evoluţia firească a achiziţiilor din domeniul psihologiei învăţării. Reintrarea în sincronie presupune o nouă formă de organizare a vârstelor şcolare concretizată în introducerea *ciclurilor curriculare*.

*Ciclurile curriculare* reprezintă periodizări ale şcolarităţii care au în comun obiective specifice şi grupează mai mulţi ani de studiu, aparţinând uneori de niveluri şcolare diferite. Aceste periodizări ale şcolarităţii se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de *a focaliza obiectivul major* al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ prin intervenţii de natură curriculară.

Introducerea ciclurilor curriculare se exprimă la nivel de:

- obiective care particularizează finalităţile grădiniţei, ale învăţământului primar şi ale învăţământului secundar;
- metodologie didactică specifică.

Introducerea ciclurilor curriculare devine operativă prin:

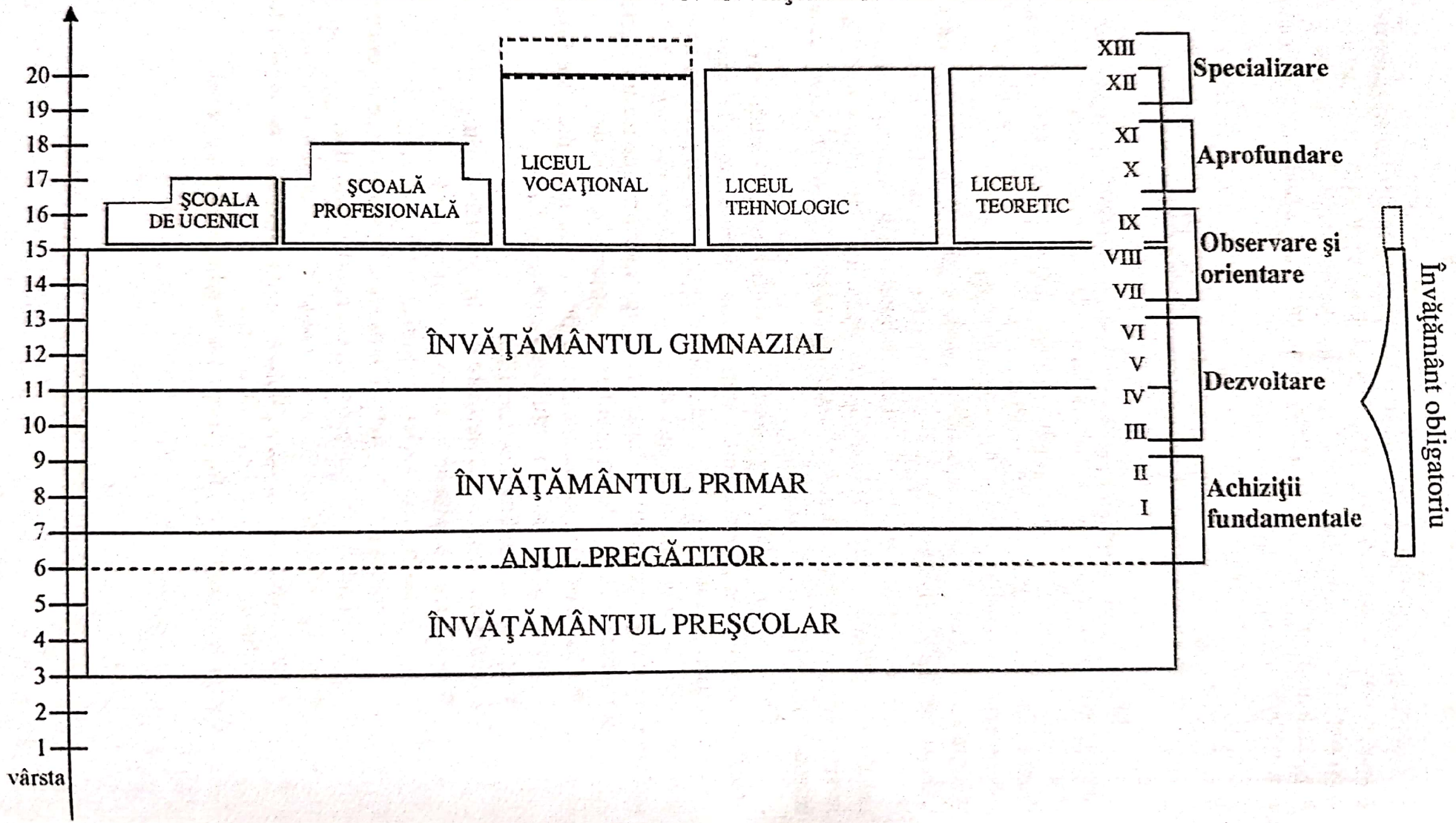
- modificări în planurile de învăţământ, privind:
  - gruparea obiectelor de studiu;
  - momentul introducerii în planurile-cadru a unor anumite discipline;
  - ponderea disciplinelor în economia planurilor;
- modificări conceptuale la nivelul programelor şi al manualelor şcolare;
- modificări de strategie didactică (condiţionate de regândirea formării iniţiale şi continue a profesorilor).

Ciclurile curriculare sunt prezentate în schema care urmează.



Scanned with OKEN Scanner

## CICLURILE CURRICULARE ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR




Scanned with OKEN Scanner

Fiecare ciclu curricular oferă *un set coerent de obiective* de învăţare, care consemnează ceea ce ar trebui să atingă elevii la capătul unei anumite etape a parcursului lor şcolar. Prin aceste obiective, ciclurile curriculare conferă diferitelor etape ale şcolarităţii o serie de *dominante* care se reflectă în alcătuirea programelor şcolare.

Introducerea ciclurilor curriculare vizează următoarele efecte:

- crearea continuităţii la trecerea de la o treaptă de şcolaritate la alta (grădiniţă-învăţământ primar, primar-gimnaziu, gimnaziu-liceu) prin:
  - transferul de metode;
  - stabilirea de conexiuni explicite la nivelul curriculumului;
- crearea premiselor necesare pentru extinderea şcolarităţii către vârstele de 6 şi 15 ani;
- construirea unei structuri a sistemului de învăţământ mai bine corelate cu vârstele psihologice.

Pentru relevanţa lor în construirea unui demers didactic centrat pe elev, prezentăm în continuare ***obiectivele ciclurilor curriculare*** care intersectează structura formală actuală a liceului.

***Ciclul de observare şi orientare*** are ca obiectiv major orientarea în vederea optimizării opţiunii şcolare şi profesionale. Acesta vizează:

- descoperirea de către elev a propriilor afinităţi, aspiraţii şi valori în scopul construirii unei imagini de sine pozitive;
- formarea capacităţii de analiză a nivelului de competenţe prin învăţare, în scopul orientării spre o anumită carieră profesională;
- dezvoltarea capacităţii de comunicare, folosind diferite limbaje specializate;
- dezvoltarea capacităţii de gândire independentă.

***Ciclul de aprofundare*** are ca obiectiv major adâncirea studiului în profilul şi specializarea aleasă, asigurând, în acelaşi timp, o pregătire generală pe baza opţiunilor din celelalte arii curriculare. Acesta vizează:

- dezvoltarea competenţelor cognitive ce permit relaţionarea informaţiilor din domenii înrudite ale cunoaşterii;
- dezvoltarea competenţelor socioculturale ce permit integrarea activă în diferite grupuri sociale;
- formarea unei atitudini pozitive şi responsabile faţă de acţiunile personale cu impact asupra mediului social;
- exersarea imaginaţiei şi a creativităţii ca surse ale unei vieţi personale şi sociale de calitate.

***Ciclul de specializare*** are ca obiectiv major pregătirea în vederea integrării eficiente în învăţământul universitar de profil sau pe piaţa muncii. Acesta vizează:

- dobândirea încrederii în sine şi construirea unei imagini pozitive asupra reuşitei personale;
- luarea unor decizii adecvate în contextul mobilităţii condiţiilor sociale şi profesionale;
- înţelegerea şi utilizarea modelelor de funcţionare a societăţii şi de schimbare socială.



Scanned with OKEN Scanner

## 4. Planurile-cadru: o nouă filosofie a timpului şcolar?

Timpul este probabil cea mai importantă resursă din viaţa unui om. În perioada de formare, timpul şcolar reprezintă un procent însemnat din viaţa fiecărei persoane. Ca urmare, modalitatea în care şcoala îi organizează unui elev timpul reprezintă, totodată, o formă de control şi influenţă asupra existenţei acestuia. Deşi planul de învăţământ este văzut adesea ca un instrument de politică educaţională ce afectează în primul rând normele profesorilor, în realitate acesta este un instrument de organizare a vieţii elevilor.

Modalitatea de control unitar de la centru, materializată printr-un plan unic de învăţământ, a reprezentat şi reprezintă, în continuare, produsul unui *sistem socio-politic dominat de autoritarism şi de lipsa dreptului la opţiune*; aceasta, în timp ce modalitatea în care decizia de la nivelul şcolii intervine asupra timpului şcolar, materializată prin planuri-cadru de învăţământ, reprezintă produsul unui *sistem socio-politic în care domină participarea socială şi dreptul la opţiune*.

O structură diferenţiată pe filiere, profiluri şi specializări, precum şi existenţa mai multor planuri-cadru de învăţământ conduc la *modelarea unor licee cu personalitate proprie*, având o ofertă specifică pe piaţa educaţională, spre deosebire de învăţământul general, uniform în structură şi relativ omogen în ofertă.

Trecerea de la un plan-cadru generic de învăţământ la mai multe planuri-cadru nu înseamnă o simplă diferenţiere cantitativă. Ea reprezintă trecerea de la un învăţământ obligatoriu (în care oferta relativ similară pentru toţi elevii urmăreşte asigurarea egalităţii şanselor), la un învăţământ axat pe opţiunea elevilor de a-şi continua studiile (în care interesele şi aptitudinile acestora devin prioritare).

Datorită semnificaţiei lor în construirea structurii timpului şcolar, enumerăm, în continuare, principiile de generare a planurilor-cadru de învăţământ.

***(1) Principiul selecţiei şi al ierarhizării culturale*** constă în decupajul domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculumului şcolar. Consecinţa fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învăţământ o reprezintă stabilirea disciplinelor şcolare, precum şi gruparea şi ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.

Conform acestui principiu, în noul plan s-a optat pentru gruparea obiectelor de studiu pe arii curriculare pentru întreg învăţământul preuniversitar (I-XII/XIII).

Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalităţile învăţământului, ţinând cont de importanţa diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum şi de conexiunile dintre aceste domenii. Ariile curriculare asupra cărora s-a convenit în învăţământul românesc sunt următoarele:

- Limbă şi comunicare
- Matematică şi Ştiinţe ale naturii
- Om şi societate
- Arte
- Educaţie fizică şi Sport
- Tehnologii



Scanned with OKEN Scanner

- Consiliere şi orientare.

Organizarea planurilor de învăţământ pe arii curriculare oferă ca avantaje:

- posibilitatea integrării demersului mono-disciplinar actual într-un cadru interdisciplinar;
- echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu;
- concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării;
- continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul şcolar al fiecărui elev.

*(2) **Principiul funcţionalităţii*** vizează racordarea diverselor discipline, precum şi a ariilor curriculare:

- la vârstele şcolare şi la psihologia vârstelor;
- la amplificarea şi la diversificarea domeniilor cunoaşterii.

Principiul funcţionalităţii, coroborat cu o serie de strategii de organizare internă a curriculumului, a determinat structurarea procesului de învăţământ în *cicluri curriculare*.

*(3) **Principiul coerenţei*** vizează caracterul omogen al parcursului şcolar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală şi verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului, iar, în cadrul acestora, a obiectelor de studiu.

Principiul coerenţei vizează în esenţă raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât şi pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.

*(4) **Principiul egalităţii şanselor*** are în vedere asigurarea unui sistem care dă dreptul fiecărui elev în parte să descopere şi să valorifice la maximum potenţialul de care dispune. Aplicarea acestui principiu impune: obligativitatea învăţământului general şi *existenţa trunchiului comun*, în măsură să asigure elevilor accesul la „nucleul" fiecărei componente a parcursului şcolar.

*(5) **Principiul flexibilităţii şi al parcursului individual*** vizează trecerea de la învăţământul pentru toţi la învăţământul pentru fiecare. Acest lucru poate fi realizat prin *descentralizarea curriculară*. Din această perspectivă, curriculumul la decizia şcolii urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorinţele elevilor, contribuind, în final, la valorizarea fiecărui liceu, la crearea unei personalităţi proprii a şcolii prin diferenţierea ofertei de educaţie. Competiţia între şcoli poate deveni astfel o competiţie a valorilor, având ca efect *sporirea calităţii procesului de învăţământ*. Diferenţierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezenţa în plan a trunchiului comun.

*(6) **Principiul racordării la social*** presupune ca planurile să fie astfel concepute încât să favorizeze tipuri variate de ieşiri din sistem: către pregătirea universitară, către pregătirea postliceală sau către piaţa muncii.

Conform principiului racordării la social, în vederea asigurării legăturii optime dintre şcoală şi cerinţele sociale, este necesar ca, pe termen mediu, bacalaureatul să asigure în mod real diplome diferite ca specializare, singurele în măsură să ofere posibilitatea accesului direct la specializarea universitară. De asemenea, pentru a veni în întâmpinarea reorientării elevilor, este necesar să existe punţi de trecere de la o filieră/profil/specializare la alta, în diverse puncte ale parcursului şcolar.



Scanned with OKEN Scanner

## 5. Programa şcolară: reper obligatoriu pentru un demers flexibil?

Programa şcolară este parte a *Curriculumului naţional*. Termenul de *curriculum* derivă din limba latină unde, printre altele, înseamnă *drum către*. Filosofia contemporană a educaţiei a evidenţiat diferenţa dintre o educaţie bazată pe **curriculum**, adică având ca element central la toate etajele sale *activitatea de proiectare* şi **programa analitică**, care are în centrul activităţii didactice *ideea de programare* a traseului elevului către un ţel cunoscut şi impus doar de către adulţi.

De aceea, programa analitică era posesoarea în mod absolut şi univoc a tuturor componentelor procesului instructiv-educativ stabilit la nivel central. Profesorul şi elevul erau doar simpli executanţi şi pacienţi ai unui program de instruire menit să reproducă social o stare de fapt. Desigur, au existat numeroase excepţii de la această regulă, datorită efortului şi profesionalismului a numeroşi profesori, care au ştiut să ţină seama de caracteristicile psiho-pedagogice, de interesele şi aptitudinile specifice ale elevilor.

Conceptual, programele şcolare actuale se diferenţiază de programele analitice prin accentul pe care îl pun pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în şcoală prin intermediul unui obiect de studiu.

Actualele *programe şcolare* subliniază importanţa rolului reglator al achiziţiilor elevilor în plan formativ. *Centrarea pe obiective/competenţe reprezintă unica modalitate prin care sintagma* ***centrarea pe elev*** să nu rămână o lozincă fără conţinut.

Programa şcolară descrie oferta educaţională a unei anumite discipline pentru un parcurs şcolar determinat.

Componentele noilor programe se structurează diferit la clasa a IX-a, care în viitorul apropiat va face parte din învăţământul obligatoriu, faţă de clasele a X-a – a XII-a (a XIII-a) care vor rămâne să constituie, în perspectivă, învăţământul liceal:

■ **Pentru clasa a IX-a:**

Deoarece clasa a IX-a aparţine *ciclului curricular de observare şi orientare* (care include şi clasele a VII-a – a VIII-a), a fost păstrată structura programei de gimnaziu. Astfel, programa cuprinde: o notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referinţă, exemple de activităţi de învăţare şi conţinuturi.

***Nota de prezentare*** descrie parcursul obiectului de studiu respectiv, argumentează structura didactică adoptată şi sintetizează o serie de recomandări considerate semnificative de către autorii programei.

***Obiectivele cadru*** sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini specifice disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu.

***Obiectivele de referinţă*** specifică rezultatele aşteptate ale învăţării şi urmăresc progresia în achiziţia de competenţe şi de cunoştinţe de la un an de studiu la altul.

***Exemplele de activităţi de învăţare*** propun modalităţi de organizare a activităţii în clasă. Pentru realizarea obiectivelor propuse pot fi organizate diferite tipuri de activităţi de învăţare. Programa oferă cel puţin un exemplu de astfel de activităţi pen-



Scanned with OKEN Scanner

tru fiecare obiectiv de referinţă în parte. Exemplele de activităţi de învăţare sunt construite astfel încât să pornească de la experienţa concretă a elevului şi să se integreze unor strategii didactice adecvate contextelor variate de învăţare.

***Conţinuturile*** sunt mijloace prin care se urmăreşte atingerea obiectivelor cadru şi de referinţă propuse. Unităţile de conţinut sunt organizate fie tematic, fie în conformitate cu alte domenii constitutive ale diverselor obiecte de studiu.

■ **Pentru clasele a X-a – a XII-a:**

Învăţământul liceal presupune o structură diferenţiată pe filiere, profiluri şi specializări, precum şi existenţa mai multor planuri-cadru de învăţământ. Acestea conduc la modelarea unor licee cu personalitate proprie, având o ofertă specifică pe piaţa educaţională, spre deosebire de învăţământul general, care este relativ omogen în ofertă.

O metamorfoză similară suferă şi programele şcolare; ea se manifestă prin trecerea de la programe centrate pe obiective – având un anumit grad de generalitate, imposibil de evitat în cazul unei populaţii şcolare diverse, dar încă nespecializate – la programe centrate pe competenţe, cu specific acţional, care permit o evaluare orientată spre perspectiva iminentei integrări a elevilor în viaţa socială şi profesională.

Pentru a oferi coerenţă şi predictibilitate procesului de proiectare curriculară, în stabilirea tipurilor de programe au fost luate în considerare: structura organizaţională a liceului, obiectivele ciclurilor curriculare, anii de studiu şi obiectivele specializărilor. Aceasta a condus la organizarea programelor şcolare într-o structură care să permită *centrarea pe competenţele ce urmează a fi formate la elevi* şi care să asigure corelarea conţinuturilor învăţării cu aceste competenţe.

Noul model de proiectare a programelor şcolare pentru liceu urmăreşte să asigure:

- focalizarea actului didactic pe ***achiziţiile finale*** ale învăţării;
- accentuarea ***dimensiunii acţionale*** în formarea personalităţii elevului;
- definirea clară a ***ofertei şcolii*** în raport cu ***interesele şi aptitudinile elevului***, precum şi cu ***aşteptările societăţii.***

Proiectarea curriculumului pe competenţe vine în întâmpinarea cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competenţă se realizează, în mod exemplar, transferul şi mobilizarea cunoştinţelor şi a deprinderilor în situaţii/contexte noi şi dinamice.

Fără a intra în detalii conceptuale, formulăm câteva definiţii de lucru necesare pentru explicarea manierei în care au fost concepute programele şcolare.

Definim **competenţele** ca fiind ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare; acestea permit identificarea şi rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

Modelul de proiectare curriculară centrat pe competenţe simplifică structura curriculumului şi asigură o mai mare eficienţă a proceselor de predare/învăţare şi evaluare. Acesta permite operarea la toate nivelurile cu aceeaşi unitate: ***competenţa,*** în măsură să orienteze demersurile tuturor agenţilor implicaţi în procesul de educaţie:

- conceptorii de curriculum
- specialiştii în evaluare
- profesorii
- inspectorii
- elevii
- părinţii.

La clasele a X-a – a XII-a (a XIII-a), programa şcolară cuprinde: o notă de



Scanned with OKEN Scanner

prezentare, competenţe generale, competenţe specifice şi conţinuturi, valori şi atitudini, sugestii metodologice.

***Competenţele generale*** se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale ale elevului.

***Componenta fundamentală a programei este cea referitoare la competenţe specifice şi conţinuturi.*** Competenţele specifice se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază, prin programă, unităţi de conţinut.

În demersul de stabilire a competenţelor s-a considerat că soluţia se află la intersecţia dintre domeniul didactic (vizând ariile curriculare), domeniul socio-economic (vizând pregătirea pentru piaţa muncii) şi domeniul de cunoaştere concretizat în şcoală printr-un obiect de studiu (descris psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului). Dacă primele două aspecte sunt relativ uşor de acceptat, cel de-al treilea necesită câteva precizări: nu este vorba despre a dobândi acele cunoştinţe de care dispune expertul, ci de *a utiliza şi mobiliza în contexte adaptate vârstei elevului şi nivelului de informaţii ale acestuia, abilităţi similare celor ale specialistului*. Este vorba despre a manifesta *un comportament cognitiv specific unui domeniu* şi nu de a acumula insule de informaţii din cadrul domeniului. Pentru a asigura o marjă cât mai largă de acoperire a obiectelor de studiu, s-a pornit de la o diferenţiere cât mai fină a etapelor unui proces de învăţare. Astfel, s-au avut în vedere următoarele şase etape vizând structurarea operaţiilor mentale: *percepţie, interiorizare, construire de structuri mentale, transpunere în limbaj, acomodare internă, adaptare externă.*

Acestora le corespund categorii de competenţe organizate în jurul câtorva verbe definitorii, ce exprimă complexe de operaţii mentale:

1. **Receptarea,** care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - identificarea de termeni, relaţii, procese
   - observarea unor fenomene, procese
   - perceperea unor relaţii, conexiuni
   - nominalizarea unor concepte
   - culegerea de date din surse variate
   - definirea unor concepte.
2. **Prelucrarea primară** (a datelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - compararea unor date, stabilirea unor relaţii
   - calcularea unor rezultate parţiale
   - clasificări de date
   - reprezentarea unor date
   - sortarea-discriminarea
   - investigarea, descoperirea, explorarea
   - experimentarea.



Scanned with OKEN Scanner

3. **Algoritmizarea,** care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - reducerea la o schemă sau model
   - anticiparea unor rezultate
   - reprezentarea datelor
   - remarcarea unor invarianţi
   - rezolvarea de probleme prin modelare şi algoritmizare.
4. **Exprimarea,** care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - descrierea unor stări, sisteme, procese, fenomene
   - generarea de idei
   - argumentarea unor enunţuri
   - demonstrarea.
5. **Prelucrarea secundară** (a rezultatelor), care poate fi concretizată prin următoarele concepte operaţionale:
   - compararea unor rezultate, date de ieşire, concluzii
   - calcularea, evaluarea unor rezultate
   - interpretarea rezultatelor
   - analiza de situaţii
   - elaborarea de strategii
   - relaţionări între diferite tipuri de reprezentări, între reprezentare şi obiect.
6. **Transferul,** care poate fi concretizat prin următoarele concepte operaţionale:
   - aplicarea în alte domenii
   - generalizarea şi particularizarea
   - integrarea unor domenii
   - verificarea unor rezultate
   - optimizarea unor rezultate
   - transpunerea într-o altă sferă
   - negocierea
   - realizarea de conexiuni între rezultate
   - adaptarea şi adecvarea la context.

Competenţele generale ce se urmăresc a fi formate la elevi pe parcursul treptei liceale de şcolaritate precum şi competenţele specifice fiecărui an de studiu, derivate din acestea, se stabilesc pornind de la modelul de generare prin gruparea categoriilor de concepte operaţionale în funcţie de dominantele avute în vedere.

***Valorile şi atitudinile*** apar în mod explicit sub forma unei liste separate în programa fiecărui obiect de studiu. Ele acoperă întreg parcursul învăţământului liceal şi orientează dimensiunile *axiologică* şi *afectiv-atitudinală* aferente formării personalităţii din *perspectiva fiecărei discipline*. Realizarea lor concretă derivă din activitatea didactică permanentă a profesorului, constituind un implicit al acesteia. Valorile şi atitudinile au o importanţă egală în reglarea procesului educativ ca şi competenţele – care acoperă dimensiunea cognitivă a personalităţii – dar se supun altor criterii de organizare didactico-metodică şi de evaluare.



Scanned with OKEN Scanner

După cum se ştie, acea cunoaştere care nu este însoţită de *o etică şi o sensibilitate cu efecte pozitive* asupra vieţii persoanei, conduce la un eşec personal şi la degradarea vieţii sociale.

***Sugestiile metodologice*** cuprind recomandări generale privind metodologia de aplicare a programei. Aceste recomandări se pot referi la:

- desfăşurarea efectivă a procesului de predare/învăţare centrat pe formarea de competenţe;
- identificarea celor mai adecvate metode şi activităţi de învăţare;
- dotări/materiale necesare pentru aplicarea în condiţii optime a programei;
- evaluarea continuă.

Dincolo de structura unitară a programelor şcolare, curriculumul naţional actual propune o ofertă flexibilă, ce permite profesorului adaptarea cadrului formal la personalitatea sa şi la specificul clasei de elevi cu care lucrează. Elementele care asigură acest reglaj sunt: posibilitatea intervenţiei profesorului în succesiunea elementelor de conţinut, cu condiţia asigurării coerenţei tematice şi a respectării logicii interne a domeniului; lipsa prescrierii de la centru a intervalului de timp alocat elementelor de conţinut; posibilitatea modificării, a completării sau a înlocuirii activităţilor de învăţare, astfel încât acestea să permită un demers didactic personalizat.

## 6. Aplicarea programelor şcolare: o altă didactică?

Existenţa unor programe centrate pe achiziţiile elevilor determină un anumit sens al schimbării în didactica fiecărei discipline.

Tabelul de mai jos prezintă în antiteză caracteristici ale procesului de predare-învăţare din didactica tradiţională şi didactica actuală. Aceste caracteristici sunt exprimate la un nivel teoretic general; ele evidenţiază anumite accente şi nu definesc activitatea concretă la clasă a profesorilor, care în mod obişnuit combină trăsături din ambele tipuri de didactică.

| Criterii | Strategii didactice | |
|---|---|---|
| | Orientare tradiţională | Orientare modernă |
| Rolul elevului | Urmăreşte prelegerea, expunerea, explicaţia profesorului. | Exprimă puncte de vedere proprii. |
| | Încearcă să reţină şi să reproducă ideile auzite. | Realizează un schimb de idei cu ceilalţi. |
| | Acceptă în mod pasiv ideile transmise. | Argumentează; pune şi îşi pune întrebări cu scopul de a înţelege, de a realiza sensul unor idei. |
| | Lucrează izolat. | Cooperează în rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de lucru. |
| Rolul profesorului | Expune, ţine prelegeri. | Facilitează şi moderează învăţarea. |
| | Impune puncte de vedere. | Ajută elevii să înţeleagă şi să explice punctele de vedere proprii. |



Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| | Se consideră şi se manifestă în permanenţă „ca un părinte". | Este partener în învăţare. |
| Modul de realizare a învăţării | Învăţarea are loc predominant prin memorare şi reproducere de cunoştinţe, prin apel doar la exemple "clasice", validate | Învăţarea are loc predominant prin formare de competenţe şi deprinderi practice. |
| | Învăţarea conduce la competiţie între elevi, cu scopul de ierarhizare. | Învăţarea se realizează prin cooperare. |
| Evaluarea | Vizează măsurarea şi aprecierea cunoştinţelor (ce ştie elevul). | Vizează măsurarea şi aprecierea competenţelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce ştie). |
| | Pune accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informaţie deţine elevul). | Pune accent pe elementele de ordin calitativ (valori, atitudini). |
| | Vizează clasificarea „statică" a elevilor. | Vizează progresul în învăţare la fiecare elev. |

De fapt, diferenţa dintre didactica tradiţională şi cea actuală constă în modul de concepere şi organizare a situaţiilor de învăţare (riguros dirijate, în primul caz, şi având autonomie de diferite grade, în cel de-al doilea). Altfel spus, o strategie este legitimă sau ilegitimă nu în general, ci potrivit unor circumstanţe concrete; profesorul eficace este acela care ştie să selecţioneze, să combine, să varieze diferite metode, alegând strategii adecvate.

## *7. Manualele alternative: o soluţie pentru diversificarea demersului didactic?*

Manualele alternative sunt un semn al ***normalizării*** şcolii în direcţia democratizării învăţării. Nu este vorba aici nici de anarhie (pentru că manualele reflectă programa şcolară care prevede ceea ce este comun pentru toţi elevii, asigurându-se astfel egalitatea şanselor), nici de demagogie importată din Occident (pentru că manualele alternative au existat în România şi în perioada interbelică).

Manualele alternative sunt necesare pentru că nici profesorii nu sunt identici, şi nici elevii. Nu există elevul „în general", neutru, unul şi acelaşi, căruia să-i prescriem o evoluţie standard în şcoală; neurobiologia şi psihologia demonstrează diferenţele individuale ale fiecăruia dintre noi (abilităţi diferite, ritmuri diferite, interese diferite, chiar tipuri diferite de „inteligenţe"). În acest sens, o societate modernă trebuie să-şi propună valorizarea potenţialului fiecăruia, nu numai pentru că acesta este un ideal respectabil, ci şi pentru că are nevoie de cetăţeni bine formaţi şi eficienţi. Din această perspectivă, primează formarea unor competenţe, a cunoaşterii de tip procedural care permite asimilarea de noi informaţii şi operarea cu acestea, iar nu simple acumulări de cunoştinţe, ca în didactica tradiţională.

Cum se realizează această mutaţie în fapt? Curriculum-ul fiecărei discipline preia competenţele generale necesare specialistului unui domeniu şi le traduce în termeni didactici (asigurând ***progresia*** de cunoştinţe şi competenţe de la un an de studiu



Scanned with OKEN Scanner

la altul şi operând ***reducţiile*** necesare transferării unui domeniu de cunoaştere într-o disciplină şcolară). Se defineşte astfel un parcurs şcolar care pune un semn de non-identitate între domeniul de cunoaştere (exterior şcolii) şi disciplina şcolară. Programa şcolară nu poate fi şi nu are de ce să fie tabla de materii a unui tratat de specialitate, decât în învăţământul superior. Ca urmare, programele şcolare actuale definesc în termeni generali informaţiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul (unic) necesar asimilării fiecărei unităţi de conţinut. Rămâne la latitudinea autorului de manual şi a învăţătorului/profesorului să organizeze instruirea în funcţie de obiectivele şi conţinuturile prevăzute în programele şcolare şi de propriile opţiuni privind progresia, abordarea metodologică şi interesele elevilor. Din acest demers, rezultă necesitatea manualelor alternative şi a stimulării iniţiativei şi a creativităţii la nivelul practicii şcolare.

Ce înseamnă de fapt existenţa unui manual unic? Înseamnă că cineva posedă cunoaşterea exactă a ceea ce trebuie învăţat şi cum trebuie învăţat de către toţi elevii la o anumită disciplină, într-o anume clasă. La nivelul actual de acumulare a informaţiei este greu de crezut că o autoritate poate produce fie şi numai o *imagine* corectă şi fidelă a unui domeniu de cunoaştere. În momentul în care domeniul este transferat în şcoală ca obiect de studiu, lucrurile devin chiar mai complicate; acesta nu poate fi transpus, pur şi simplu, în absenţa didacticii. Iar didactica modernă – didacticile, întrucât din perspectiva ştiinţelor cogniţiei este vorba de o didactică specifică fiecărei discipline – legitimează manualele alternative. Şi, nu în ultimul rând, dacă acceptăm existenţa diferenţelor individuale între elevi, atunci, pentru o formare intelectuală adecvată este necesară o ofertă cât mai variată de instruire, capabilă să vină în întâmpinarea diferitelor interese, nevoi, ritmuri, stiluri etc.

Prezentăm sintetic, mai jos, diferenţele esenţiale dintre manualele tradiţionale şi cele moderne:

| **Manualul tradiţional** | **Manualul modern** |
|---|---|
| Operează o selecţie rigidă a conţinuturilor, din care rezultă un ansamblu fix de informaţii, vizând o tratare amplă, de tip academic. | Operează o selecţie permisivă a conţinuturilor, din care rezultă un ansamblu variabil de informaţii, în care profesorul şi elevul au spaţiu de creaţie. |
| Informaţiile sunt prezentate ca interpretare standardizată, închisă, universal valabilă şi autosuficientă. Informaţiile constituie un scop în sine. | Informaţiile sunt prezentate astfel încât stimulează interpretări alternative şi deschise. Informaţiile constituie un mijloc pentru formarea unor competenţe, valori şi atitudini. |
| Oferă un mod de învăţare care presupune memorarea şi reproducerea. | Oferă un mod de învăţare care presupune înţelegerea şi explicarea. |
| Reprezintă un mecanism de formare a unei cunoaşteri de tip ideologic. | Reprezintă un mecanism de stimulare a gândirii critice. |

Desigur, în mod concret, un anumit manual se regăseşte la confluenţa câtorva dintre delimitările formulate mai sus. Având şansa opţiunii, profesorul poate alege, pentru sine şi pentru elevii pe care îi formează, varianta cea mai adecvată.



Scanned with OKEN Scanner

## 8. Curriculum la decizia şcolii: puterea şcolii?

Prin dreptul de a lua decizii, conferit unităţii şcolare, ***Curriculumul la decizia şcolii (CDS)*** este, de fapt, emblema puterii reale a acesteia. Această putere, derivată din libertatea – oferită de planurile-cadru de învăţământ – de a decide asupra unui segment al *Curriculumului naţional*, dă posibilitatea definirii unor trasee particulare de învăţare ale elevilor.

Libertatea de decizie la nivelul şcolii este consonantă cu democratizarea societăţii şi reprezintă o şansă de adecvare la un sistem deschis, cu opţiuni multiple. Din punctul de vedere al implementării însă, CDS este un segment de mare noutate care a indus o serie de disfuncţii. Primele apărute ţin de chiar politica educaţională care a redus, în fiecare an – de la lansarea proiectului privind noile planuri-cadru şi metodologia de aplicare a acestora – numărul de ore alocat CDS. Aceasta s-a întâmplat ca urmare a intervenţiei diverselor grupuri de presiune care au impus trecerea unor ore în trunchiul comun, reducând astfel posibilitatea unor tipuri de CDS tocmai la disciplinele pe care încercau să le protejeze şi în numele cărora au acţionat. Alte disfuncţii s-au manifestat la nivelul deciziei şcolii, în momentul în care procesul de consultare s-a derulat formal, orele de CDS au devenit plase de siguranţă pentru norme, iar programele de opţional au repetat trunchiul comun.

Dar, dincolo de disfuncţii, CDS rămâne o realitate a şcolii de azi, realitate care şi-a câştigat o serie de adepţi (fapt important este că printre aceştia se numără şi majoritatea elevilor) şi care presupune starea de normalitate prin acceptarea diferenţei. Altfel spus, CDS-ca-putere-a-şcolii permite crearea unui etos propriu care conferă diferenţa în cadrul genului proxim „şcoala românească la începutul mileniului III".

### 8.1. Tipuri de CDS în învăţământul liceal

Tipurile de opţional la liceu sunt prevăzute în Anexa 1 la OMEN nr. 3449 din 15.03.1999. Reglementările în vigoare menţionează următoarele tipuri de opţionale: opţional de aprofundare, opţional de extindere, opţional ca disciplină nouă, opţional integrat (la nivelul uneia sau al mai multor arii curriculare), opţional ca disciplină care apare în trunchiul comun la alte specializări. Întrucât ultimul tip de opţional menţionat dispune de o programă deja elaborată la nivel central (ca programă obligatorie în cadrul unei anumite specializări), ne vom referi în continuare la celelalte tipuri de CDS care necesită un demers de proiectare.

■ ***Opţionalul de aprofundare*** este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *aprofundarea* obiectivelor/competenţelor din curriculumul-nucleu prin noi unităţi de conţinut.

■ ***Opţionalul de extindere*** este acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *extinderea* obiectivelor-cadru/competenţelor generale din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă/competenţe specifice şi noi conţinuturi.

■ ***Opţionalul ca disciplină nouă*** introduce noi obiecte de studiu, în afara acelora prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil şi specializare, sau teme noi, care nu se regăsesc în programele naţionale.



Scanned with OKEN Scanner

■ ***Opţionalul integrat*** introduce ca obiecte de studiu noi discipline structurate în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare.

## *8.2. Elaborarea programei de opţional*

■ **La clasa a IX-a,** propunem următoarea schemă de proiectare, care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun:

| | |
|---|---|
| • Argument | |
| • Obiective de referinţă | • Activităţi de învăţare |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| ... | |
| • Lista de conţinuturi<br>• Modalităţi de evaluare | |

➢ Pentru ***Argument***, se va redacta *o pagină* care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunităţii locale, formarea unor competenţe de transfer etc.

➢ ***Obiectivele de referinţă*** vor fi:

a) preluări ale unor/tuturor obiective(lor) din programa naţională, în cazul opţionalului de aprofundare;

b) formulate după modelul obiectivelor de referinţă din trunchiul comun, dar *nu vor fi reluări ale acestora*, în cazul opţionalelor de *extindere, disciplină nouă* sau *integrat*. Dacă opţionalul ar repeta obiectivele de referinţă din curriculumul-nucleu, atunci opţionalul respectiv nu ar aduce nimic nou din punctul de vedere al formării şi dezvoltării unor capacităţi ale gândirii (ar aprofunda, eventual, prin adăugarea unor conţinuturi, realizarea obiectivelor din programa naţională).

Un obiectiv de referinţă este corect formulat dacă prin enunţul său se răspunde la întrebarea „ce poate să facă elevul?". Dacă răspunsul la această întrebare nu este clar (ceea ce poate face elevul nu poate fi demonstrat şi evaluat) atunci obiectivul este prea general definit.

Pentru un opţional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite 5-6 obiective de referinţă.

➢ ***Lista de conţinuturi*** cuprinde informaţiile pe care opţionalul le propune ca bază de operare pentru formarea capacităţilor vizate de obiective.

Ca şi în cazul informaţiilor prevăzute în programele disciplinelor de trunchi comun, conţinuturile propuse în opţional nu vor fi considerate ca un scop în sine, ci ca un mijloc pentru formarea intelectuală.

➢ Ca ***modalităţi de evaluare***, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opţionalului propus (de exemplu, probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.



Scanned with OKEN Scanner

În cazul în care opţionalul este prevăzut pentru un nivel de şcolaritate sau un ciclu curricular, se vor defini şi obiective cadru din care se vor deduce obiectivele de referinţă pentru fiecare an de studiu, adăugându-se şi listele de conţinuturi aferente.

■ **La clasele a X-a – a XII-a** propunem următoarea schemă de proiectare care este în acord cu modelul programelor de trunchi comun.

| | |
|---|---|
| • Argument | |
| • Competenţe specifice | • Conţinuturi |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| ... | |
| ▪ Valori şi atitudini<br>▪ Sugestii metodologice | |

➢ Pentru ***Argument***, se va redacta *o pagină* care motivează cursul propus: nevoi ale elevilor, ale comunităţii locale, formarea unor competenţe de transfer etc.

➢ În cazul ***competenţelor şi al conţinuturilor***, proiectarea curriculară variază în funcţie de tipul de opţional propus. Astfel:

A – ***opţional de aprofundare***: Pentru anumite competenţe menţionate în programa de trunchi comun se pot proiecta conţinuturi noi care vor conduce la aprofundarea competenţelor respective. În programa de opţional se vor trece deci competenţele existente în programa de trunchi comun şi se vor adăuga noi conţinuturi care contribuie la formarea competenţei/competenţelor respective.

B – ***opţional de extindere***: Pornind de la competenţele generale ale disciplinei (definite în programa de trunchi comun), se vor deriva noi competenţe specifice care vor fi realizate prin operarea cu noi conţinuturi vizând teme, capitole etc. care nu sunt cuprinse în programa de trunchi comun. În programa de opţional se vor trece deci noi competenţe specifice, în corelare cu cele deja existente în programa de trunchi comun, precum şi conţinuturi cu ajutorul cărora se pot construi aceste competenţe.

C – ***opţional ca disciplină nouă***: Se vor izola teme, capitole, unităţi de informaţie cu care operează respectiva disciplină şi ne vom pune apoi întrebarea „de ce dorim parcurse aceste conţinuturi?“. Răspunsul la întrebare trebuie dat în termeni de competenţe pe care le dorim formate la elevi (de exemplu, *pentru identificarea fenomenului x în scopul de a ...* sau pentru *evaluarea procesului y în vederea optimizării ...*).

D – ***opţional ca temă integratoare:*** Se proiectează asemănător celui de mai sus (tipul C), cu diferenţa că unităţile de conţinut vor cuprinde informaţii din mai multe discipline/domenii, iar competenţele vizate vor fi, în general, competenţe de integrare şi transfer.

Pentru un opţional de o oră pe săptămână este rezonabil să fie definite şi urmărite 6-8 competenţe specifice care vor fi formulate după modelul celor din programa de trunchi comun, dar nu vor fi reluări ale acestora. O competenţă specifică este



Scanned with OKEN Scanner

corect formulată dacă ea defineşte un rezultat aşteptat al instruirii care poate fi performat şi verificat.

Ca şi în cazul informaţiilor prevăzute în programele de trunchi comun, informaţiile incluse în programa de opţional nu vor fi considerate un scop în sine, ci mijloace pentru formarea intelectuală.

➢ ***Sugestiile metodologice*** vor include tipuri de activităţi de învăţare (care sunt recomandate pentru formarea competenţelor), precum şi modalităţi de evaluare. Din această perspectivă, vor fi trecute tipurile de probe care se potrivesc opţionalului propus (de exemplu, probe scrise, probe orale, probe practice, referat, proiect etc.). NU vor fi incluse probele ca atare.

***Observaţie:***

*În cazul în care opţionalul este prevăzut pentru întreg liceul, se vor defini şi competenţe generale din care se vor deriva competenţe specifice pentru fiecare an de studiu.*

Pentru a veni în sprijinul elaborării programei de opţional vă propunem următoarea listă cu întrebări de verificare:

- ***Obiectivele cadru sau competenţele generale*** (pentru opţionale care se studiază în mai mulţi ani):
  - se reflectă în obiective de referinţă/competenţe specifice?
  - în cazul aprofundărilor, extinderilor: sunt aceleaşi ca în programa de trunchi comun?
- ***Obiectivele de referinţă sau competenţele specifice*** sunt:
  - măsurabile, specifice (nu sunt formulate la modul general, ci le corespund anumite conţinuturi)?
  - în număr corespunzător?
  - corelate cu tema opţionalului? (de exemplu: competenţe de integrare, transfer, în cazul unui opţional integrat)
  - adecvate nivelului de cunoştinţe ale elevului?
  - derivă din obiective cadru, competenţe generale (dacă acestea sunt formulate)?
  - unice (sau se repetă sub diferite forme)?
  - altele, decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare)
  - căror etape a unui proces de învăţare corespund? (vezi Modelul de derivare a competenţelor.)
- ***Conţinuturile*** sunt:
  - corelate cu obiectivele de referinţă, competenţele specifice?
  - altele, decât în programa de trunchi comun?
  - resursă cuprinzătoare pentru obiective de referinţă, competenţe specifice?
  - organizate articulat, sistematic?
  - astfel încât să se cumuleze şi să permită progresul?
  - entităţi esenţiale, fără contradicţii?
  - posibil de învăţat, adaptate la experienţa elevului?
  - adecvate intereselor, nevoilor prezente şi viitoare ale elevului?



Scanned with OKEN Scanner

- ***Activităţile de învăţare:***
  - duc la dezvoltarea competenţelor propuse?
  - pot fi organizate efectiv? cum?
  - presupun activitatea nemijlocită a elevului?
  - permit învăţarea în cooperare?
  - conţin referiri la utilizarea resurselor materiale?

***Observaţie:***

*Vă sugerăm ca, în această perioadă de „noviciat" în proiectarea şi aplicarea CDS, să nu treceţi deocamdată în ofertă opţionale pentru mai mult de un an şcolar, chiar dacă reglementările în vigoare o permit. Există riscul ca elevii şi/sau profesorul să nu agreeze totuşi cursul ales/propus, dar să fie nevoiţi să îl parcurgă pe toată perioada de timp anunţată în ofertă. Dacă un opţional proiectat pentru un an se bucură de succes, continuaţi-l printr-un nou proiect pe care îl propuneţi în oferta următoare.*

Pentru o orientare rapidă în multitudinea de reglementări privitoare la aplicarea planurilor de învăţământ, prezentăm următorul tabel, ce sintetizează documente apărute până la finele anului şcolar 2000-2001.



Scanned with OKEN Scanner

***Tabel sintetic***

| Tip de opţional | Clasa | Caracteristici ale programei | Notare în catalog |
|---|---|---|---|
| Aprofundare | IX | Aceleaşi obiective *de referinţă*<br>*Noi conţinuturi* → *cele cu **, *altele* | Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina sursă |
| | X-XII | *Aceleaşi competenţe specifice*<br>*Noi conţinuturi* → *cele cu **, *altele* | Aceeaşi rubrică din catalog cu disciplina sursă |
| Extindere | IX | *Noi obiective de referinţă* corelate cu acelea ale programei de trunchi comun<br>*Noi conţinuturi* corelate cu acelea ale programei de trunchi comun | Rubrică nouă în catalog |
| | X-XII | *Noi competenţe* specifice corelate cu acelea ale programei de trunchi comun<br>*Noi conţinuturi* corelate cu acelea ale programei de trunchi comun | Rubrică nouă în catalog |
| Opţional ca disciplină nouă | IX | *Noi obiective de referinţă* diferite de cele ale programei de trunchi comun<br>*Noi conţinuturi* diferite de cele ale programei de trunchi comun | Rubrică nouă în catalog |
| | X-XII | *Noi competenţe specifice* diferite de cele ale programei de trunchi comun<br>*Noi conţinuturi* diferite de cele ale programei de trunchi comun | Rubrică nouă în catalog |
| Opţional integrat | IX | *Noi obiective de referinţă* complexe<br>*Noi conţinuturi* interdisciplinare | Rubrică nouă în catalog |
| | X-XII | *Noi competenţe specifice* complexe<br>*Noi conţinuturi* interdisciplinare | Rubrică nouă în catalog |

Pentru a sprijini procesul de avizare a programelor de opţional, propunem fişele de avizare cuprinse în anexă.



Scanned with OKEN Scanner

Partea a II-a

# *Metodologia aplicării noului curriculum. Proiectarea demersului didactic*

## *1. Introducere*

De la modelul „magister dixit" la libertatea totală a „şcolii active", de la o abordare de tip autocrat la una democratică, activitatea de predare a fost privită de curentele pedagogice ale secolului al XX-lea în maniere extrem de diverse. Înţelegem prin ***predare*** activitatea învăţătorului/profesorului de organizare şi conducere a ofertelor de învăţare care au drept scop facilitarea şi stimularea învăţării eficiente la elevi. Pentru ca predarea să se manifeste cu adevărat în spiritul acestei accepţii, ea necesită *proiectarea* – gândirea în avans a derulării evenimentelor în clasă. ***Proiectarea demersului didactic*** este acea activitate desfăşurată de învăţător/profesor care constă în anticiparea etapelor şi a acţiunilor concrete de realizare a predării. Proiectarea demersului didactic presupune:

- lectura personalizată a programelor şcolare;
- planificarea calendaristică;
- proiectarea secvenţială (a unităţilor de învăţare sau a lecţiilor).

Întrucât programele şcolare centrate pe obiective nu mai asociază conţinuturilor, în mod univoc, o alocare temporală şi o succesiune obligatorie la nivel centralizat, rolul profesorului/învăţătorului în conceperea şi organizarea activităţii în clasă devine mult mai important. Responsabilitatea sa faţă de abilităţile create elevilor sporeşte, de asemenea.

În aceste condiţii, este necesar ca profesorul/învăţătorul să aibă o imagine de ansamblu bine conturată asupra întregului curriculum alocat unui an de studiu. Considerăm că identificarea unor teme majore şi organizarea conţinuturilor în jurul acestora oferă o astfel de imagine de o manieră mult mai clară decât enumerarea unei succesiuni de lecţii. De aici, opţiunea pentru organizarea procesului de învăţământ în unităţi de învăţare.

O ***unitate de învăţare***[1] reprezintă o structură didactică deschisă şi flexibilă, care are următoarele caracteristici:

[1] S-a optat pentru termenul de unitate de învăţare cu scopul de a accentua necesitatea unui demers didactic centrat pe elev. În literatura de specialitate, structura didactică având aceste caracteristici mai este denumită unitate de instruire sau unitate instrucţională.



Scanned with OKEN Scanner

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referinţă;
- este unitară, din punct de vedere tematic;
- se desfăşoară în mod sistematic şi continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.

Detaliem în continuare etapele esenţiale ale proiectării demersului didactic.

## 2. Lectura programei

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice este *demersul didactic personalizat*, iar instrumentul acestuia este *unitatea de învăţare*. *Demersul didactic personalizat* exprimă dreptul profesorului – ca şi al autorului de manual – de *a lua decizii* asupra modalităţilor pe care le consideră optime în creşterea calităţii procesului de învăţământ, respectiv, *răspunderea personală* pentru a asigura elevilor un parcurs şcolar individualizat, în funcţie de condiţii şi cerinţe concrete. Noul *Curriculum naţional* accentuează faptul că documentele de proiectare didactică sunt documente administrative care asociază *într-un mod personalizat* elementele programei – obiective de referinţă, conţinuturi, activităţi de învăţare – cu alocarea de resurse (metodologice, temporale şi materiale) considerată optimă de către profesor pe parcursul unui an şcolar.

În acest sens, programa şcolară – *element central* în realizarea proiectării didactice – nu este privită ca „tabla de materii" a manualului sau ca un element de îngrădire pentru profesor. Ea reprezintă un document reglator în sensul că stabileşte *obiective*, adică ţintele ce urmează a fi atinse prin intermediul activităţii didactice. Programele claselor I – a IX-a se citesc „pe orizontală", în succesiunea următoare:

**Obiectiv cadru** ⟷ **Obiective de referinţă** ⟷ **Conţinuturi** ⟷ **Activităţi de învăţare**

În programa şcolară, fiecărui *obiectiv cadru* îi sunt asociate *obiective de referinţă*. Atingerea obiectivelor de referinţă se realizează cu ajutorul *conţinuturilor*, care se regăsesc în ultima parte a programei. Învăţătorul/profesorul poate opta pentru folosirea *activităţilor de învăţare* recomandate prin programă sau poate propune alte activităţi adecvate condiţiilor concrete din clasă (exemplele din programă au caracter orientativ, de sugestii, şi nu implică obligativitatea utilizării numai a acestora în procesul didactic).

Programele claselor a X-a – a XII-a (a XIII-a), care în perspectivă vor constitui liceul, conform Legii învăţământului, permit o lectură liniară mai simplă, datorită asocierii dintre competenţele specifice şi conţinuturi.

## 3. Planificarea calendaristică

În contextul noului curriculum, *planificarea calendaristică* este un document administrativ care asociază elemente ale programei (obiective de referinţă şi conţinuturi,



Scanned with OKEN Scanner

respectiv competenţe specifice şi conţinuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către învăţător/profesor pe parcursul unui an şcolar.

În elaborarea planificărilor, recomandăm parcurgerea următoarelor etape:

1. Realizarea asocierilor dintre obiectivele de referinţă şi conţinuturi, respectiv dintre competenţele specifice şi conţinuturi
2. Împărţirea în unităţi de învăţare
3. Stabilirea succesiunii de parcurgere a unităţilor de învăţare
4. Alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învăţare, în concordanţă cu obiectivele de referinţă/competenţele specifice şi conţinuturile vizate.

Planificările pot fi întocmite pornind de la următoarea rubricaţie:

**Şcoala .....** **Profesor: .....**
**Disciplina .....** **Clasa/ Nr. ore pe săpt./Anul.....**

**Planificarea calendaristică**

| Unităţi de învăţare | Obiective de referinţă / Competenţe specifice | Conţinuturi | Număr ore alocate | Săptămâna | Observaţii |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

În acest tabel:

- ***Unităţile de învăţare*** se indică prin titluri (teme) stabilite de către profesor;
- ***Obiectivele de referinţă/Competenţele specifice*** se marchează prin numerele corespunzătoare din programa şcolară;
- ***Conţinuturile*** selectate sunt cele extrase din lista de conţinuturi a programei;
- ***Numărul de ore alocate*** se stabileşte de către profesor, în funcţie de experienţa acestuia şi de nivelul de achiziţii ale elevilor clasei.

Întregul cuprins al planificării *are valoare orientativă*, eventualele modificări determinate de aplicarea efectivă la clasă putând fi consemnate în rubrica ***Observaţii.***

*O planificare anuală*[2] *corect întocmită trebuie să acopere* ***integral*** *programa şcolară la nivel de obiective de referinţă/competenţe specifice şi conţinuturi.*

## *4. Proiectarea unei unităţi de învăţare*

Elementul generator al planificării calendaristice este *unitatea de învăţare.* Prin urmare, propunem proiectarea la nivelul acestora ca etapă următoare a organizării demersului didactic.

*Proiectul unei unităţi de învăţare* poate fi întocmit pornind de la următoarea rubricaţie:

[2] În interiorul planificării anuale se poate face o demarcaţie între semestre. Practic, separarea între primul şi cel de al doilea semestru este vizibilă prin numărul săptămânii.



Scanned with OKEN Scanner

Şcoala .....  Clasa/ Nr. ore săpt. .....
Disciplina .....  Săptămâna/Anul .....

**Unitatea de învăţare .....**
**Nr. ore alocate .....**

**Proiectul unităţii de învăţare**

| Conţinuturi (detalieri) | Obiective de referinţă / Competenţe specifice | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

Pentru acest tabel:

- în rubrica referitoare la ***Conţinuturi*** apar inclusiv detalieri de conţinut necesare în explicitarea anumitor parcursuri, respectiv în cuplarea lor la baza proprie de cunoaştere a elevilor;
- în rubrica ***Obiective de referinţă/Competenţe specifice*** se trec numerele obiectivelor de referinţă/competenţelor specifice din programa şcolară;
- ***Activităţile de învăţare*** pot fi cele din programa şcolară, completate, modificate sau chiar înlocuite de altele, pe care învăţătorul/profesorul le consideră adecvate pentru atingerea obiectivelor propuse;
- rubrica ***Resurse*** cuprinde specificări de timp, de loc, forme de organizare a clasei etc.;
- în rubrica ***Evaluare*** se menţionează instrumentele aplicate la clasă.

Totodată, finalul fiecărei unităţi de învăţare presupune ***evaluare sumativă.***

Deşi denumirea şi alocarea de timp pentru unităţile de învăţare se stabilesc la începutul anului şcolar prin planificare, este recomandabil ca proiectele unităţilor de învăţare să se completeze ritmic, pe parcursul anului, având în avans un interval de timp optim pentru ca acestea să reflecte cât mai bine realitatea.

În completarea rubricaţiei, se urmăreşte corelarea elementelor celor cinci coloane. Practic, pe baza indicaţiilor din planificare (obiective de referinţă/competenţe specifice şi conţinuturi) se fac detalierile pe orizontală, ordonând activităţile în succesiunea derulării, raportându-le la câte un obiectiv de referinţă/competenţă specifică şi menţionând resursele necesare bunei desfăşurări a procesului didactic.

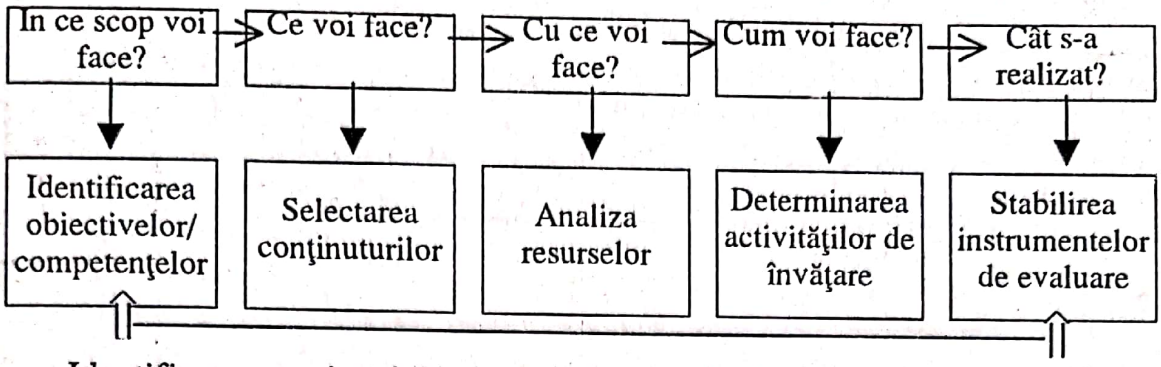
Conceptul de unitate de învăţare are *rolul* să materializeze conceptul *de demers didactic personalizat*, flexibilizând ***proiectarea didactică*** şi definind, în acest sens, pentru ***practica didactică,*** premise mai bine fundamentate din punct de vedere pedagogic.

Proiectul unităţii de învăţare este gândit ca un instrument pragmatic al proiectării eficiente. De aceea, el reflectă sintetic elementele cheie ale demersului didactic profesionist. În funcţie de experienţa fiecărui cadru didactic, anumite elemente din proiect pot fi detaliate, sau li se poate chiar aloca o rubrică specială.

*Proiectarea unităţii de învăţare* – ca şi a lecţiei – începe prin parcurgerea schemei următoare, care precizează elementele procesului didactic într-o succesiune logică, în vederea atingerii obiectivelor de referinţă. Elementele procesului sunt aceleaşi, oricare ar fi unitatea de învăţare vizată.



Scanned with OKEN Scanner




Identificarea unei unităţi de învăţare se face prin ***tema*** acesteia. Stabilirea temei de către profesor, pe baza lecturii programei, utilizând surse diverse, este primul pas în identificarea unităţilor de învăţare în care va fi împărţită materia anului şcolar, respectiv, în organizarea unui demers didactic personalizat. Temele sunt enunţuri complexe legate de analiza scopurilor învăţării, formulări fie originale, fie preluate din lista de conţinuturi a programei, sau din manual, formulări care reflectă din partea profesorului o înţelegere profundă a scopurilor activităţii sale, talent pedagogic, inspiraţie, creativitate.

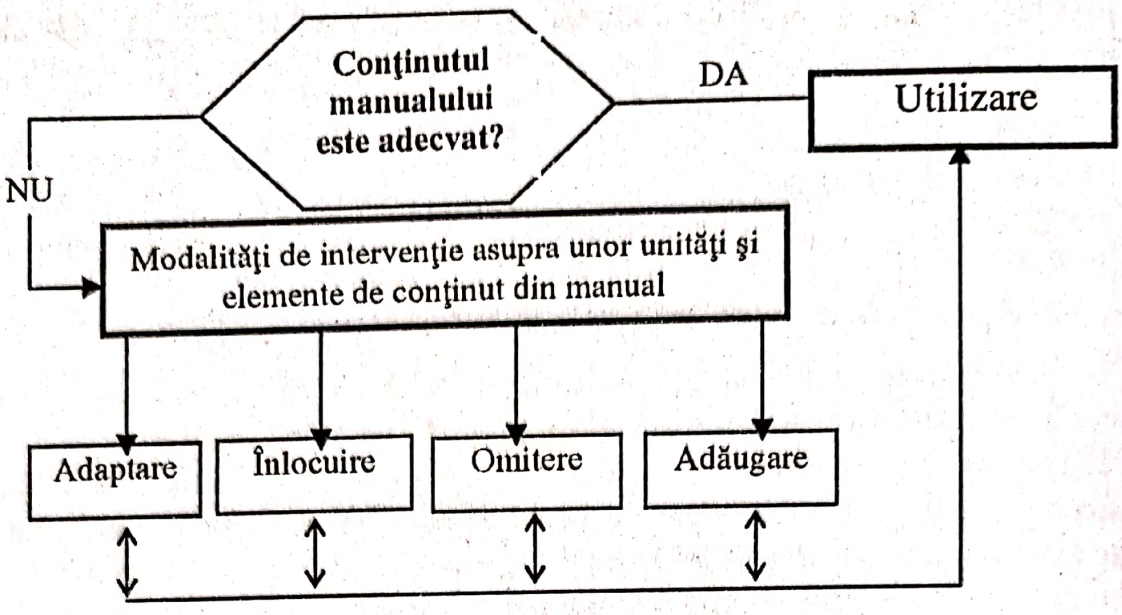
***Activităţile de învăţare*** se construiesc pe baza corelării dintre obiectivele de referinţă/competenţele specifice şi conţinuturile prevăzute în programă. Activităţile de învăţare presupun orientarea către un anumit *scop*, redat prin *tema fiecărei activităţi*; în momentul propunerii lor spre rezolvare elevilor, acestea vor fi transpuse într-o anumită *formă de comunicare* inteligibilă nivelului de vârstă. În proiectul unităţii de învăţare, profesorul va alătura fiecărei activităţi de învăţare acele resurse pe care le consideră necesare pentru conceperea strategiei şi realizarea demersului didactic.

Într-o abordare pragmatică, **resursele** cuprind acele elemente care asigură cadrul necesar pentru buna desfăşurare a activităţilor de învăţare. Astfel, în funcţie de propria viziune, profesorul va menţiona în această rubrică forme de organizare a clasei (tipuri de interacţiuni ale resurselor umane), mijloace de învăţământ, alocarea de timp, precum şi orice alte elemente pe care le consideră utile în derularea scenariului didactic.

În condiţiile noului curriculum, lectura programei şi a manualelor nu mai este în mod obligatoriu *liniară*. Programa trebuie parcursă în mod necesar de către toţi, dar ea, ca şi manualele, se pliază unei *citiri personale şi adaptate*. Asupra conţinuturilor programei, profesorul poate interveni prin regruparea lor sub temele unităţilor de învăţare pe care le-a stabilit. Asupra unor unităţi sau elemente de conţinut din *manual*, profesorul poate interveni în diferite moduri – adaptare, înlocuire, omitere, adăugare – sau poate utiliza alte materiale-suport, conform algoritmului sugerat prin schema următoare:



Scanned with OKEN Scanner




***Proiectarea activităţii de evaluare*** se realizează concomitent cu proiectarea demersului de predare-învăţare şi în deplină concordanţă cu aceasta. Câteva întrebări utile în proiectarea instrumentelor de evaluare sunt următoarele:

- Care sunt obiectivele-cadru şi obiectivele de referinţă ale programei şcolare, pe care trebuie să le realizeze elevii?
- Care sunt performanţele minime, medii şi superioare pe care le pot atinge elevii, pentru a demonstra că au atins aceste obiective?
- Care este specificul colectivului de elevi pentru care îmi propun evaluarea?
- Când şi în ce scop evaluez?
- Pentru ce tipuri de evaluare optez?
- Cu ce instrumente voi realiza evaluarea?
- Cum voi proceda pentru ca fiecare elev să fie evaluat prin tipuri de probe cât mai variate, astfel încât evaluarea să fie cât mai obiectivă?
- Cum voi folosi datele oferite de instrumentele de evaluare administrate, pentru a elimina eventualele blocaje constatate în formarea elevilor şi pentru a asigura progresul şcolar al fiecăruia dintre ei?

Focalizată pe unitatea de învăţare, evaluarea ar trebui să asigure evidenţierea progresului înregistrat de elev în raport cu sine însuşi pe drumul atingerii obiectivelor prevăzute în programă. Este important să fie evaluată nu numai cantitatea de informaţie de care dispune elevul, ci, mai ales, ceea ce poate el să facă utilizând ceea ce ştie sau ceea ce intuieşte.

În acest sens, câteva aspecte pot fi avute în vedere:

- deplasarea accentului dinspre *evaluarea sumativă*, care inventariază, selectează şi ierarhizează prin calificativ/notă, către *evaluarea formativă*, ce are drept scop valorificarea potenţialului de care dispun elevii şi conduce la perfecţionarea continuă a stilului şi a metodelor proprii de învăţare;
- realizarea unui echilibru dinamic între *evaluarea scrisă* şi *evaluarea orală*; aceasta din urmă, deşi presupune un volum mare de timp pentru aprecierea tuturor elevilor şi blocaje datorate emoţiei sau timidităţii, prezintă avantaje deosebite, ca: realizarea interacţiunii elev-învăţător/profesor, demonstrarea



Scanned with OKEN Scanner

stadiului de formare a unor competenţe prin intervenţia cu întrebări ajutătoare, demonstrarea comportamentului comunicativ şi de inter-relaţionare al elevului etc.;

- folosirea cu o mai mare frecvenţă a metodelor de *autoevaluare* şi de *evaluare prin consultare, în grupuri mici*, vizând verificarea modului în care elevii îşi exprimă liber opinii proprii sau acceptă cu toleranţă opiniile celorlalţi, capacitatea de a-şi susţine şi motiva propunerile etc.

În raport cu *momentele realizării evaluării*, în planificarea unităţii de învăţare, în cuprinsul spaţiului delimitat pentru o oră, apar specificaţii de evaluare iniţială, formativă sau sumativă, iar la finalul unităţii de învăţare este prevăzută o oră de evaluare sumativă.

*Fiecare activitate de evaluare a rezultatelor şcolare este necesar să fie însoţită, în mod sistematic, de o* ***autoevaluare a procesului*** pe care învăţătorul/profesorul l-a desfăşurat cu toţi elevii şi cu fiecare elev. Numai astfel poate fi descris nivelul de formare a competenţelor fiecărui elev şi pot fi stabilite modalităţile prin care poate fi reglată, de la o etapă la alta, activitatea de învăţare-formare a elevilor în mod diferenţiat.

## *5. Relaţia dintre lecţie şi unitatea de învăţare*

Faţă de proiectarea tradiţională centrată pe lecţie (ora de curs) – proiectarea *unităţii de învăţare* are următoarele calităţi – şi avantaje:

- creează un mediu de învăţare coerent în care aşteptările elevilor devin clare *pe termen mediu şi lung*;
- implică elevii în „proiecte de învăţare personale" pe termen mediu şi lung – rezolvare de probleme complexe, luare de decizii complexe – cu accent pe explorare şi reflecţie;
- implică profesorul într-un „proiect didactic" pe termen mediu şi lung, cu accent pe ritmurile de învăţare proprii ale elevilor;
- dă perspectivă lecţiilor, conferind acestora o structură specifică, în funcţie de secvenţa unităţii de învăţare în care se află.

*Proiectul de lecţie* – conceput ca document separat – este recunoscut ca o formalitate consumatoare de timp şi energie. Proiectul unei unităţi de învăţare conţine suficiente elemente pentru a oferi o imagine asupra fiecărei ore. Ca urmare, în tabelul care sintetizează proiectarea unităţii de învăţare, *se pot delimita, prin linii orizontale (punctate), spaţiile corespunzătoare unei ore de curs.* Astfel, pentru fiecare lecţie, proiectul unităţii de învăţare oferă date referitoare la elementele de conţinut şi obiectivele de referinţă vizate la care se raportează anumite activităţi de învăţare; totodată sunt indicate resurse materiale, forme de organizare a clasei etc., pentru fiecare activitate, precum şi instrumente de evaluare necesare la nivelul lecţiei (orei). În consecinţă, dacă proiectul unităţii de învăţare este bine construit, nu mai este necesară detalierea la nivelul proiectului de lecţie.

Lecţia este înţeleasă ca o *componentă operaţională* (***Cum?***) pe termen scurt a unităţii de învăţare. Dacă unitatea de învăţare oferă înţelegerea procesului din perspec-



Scanned with OKEN Scanner

tivă strategică, lecţia oferă înţelegerea procesului din perspectivă operativă, tactică. Proiectul unităţii de învăţare trebuie să ofere o derivare simplă a lecţiilor componente. Ca urmare, trecerea de la unitatea de învăţare – o entitate supraordonată – la o lecţie componentă trebuie să permită o „replicare" în acelaşi timp funcţională (***De ce?***), structurală (***Cu ce?***) şi operaţională (***Cum?***) a unităţii de învăţare, la o scară temporală mai mică şi într-un mod subordonat. Acest mod de tratare orientată către scopuri precise caracterizează organizarea atât a unităţii de învăţare, cât şi a lecţiei.

Scanned with OKEN Scanner

Partea a III-a

# Proiectarea demersului didactic la disciplinele din aria curriculară Limbă şi comunicare – exemplificare

## 1. Limba şi literatura română

### 1.1. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a IX-a

Programa de clasa a IX-a recomandă, autorilor de manuale şi profesorilor, o grupare a textelor propuse spre studiu după criteriul tematic. Manualele în uz oferă abordări şi ordonări diferite ale temelor şi textelor, dar principiul tematic reprezintă elementul esenţial al organizării întregului demers didactic.

Pe parcursul anului, conform programei, vor fi studiate în total şase teme.

Dintre temele menţionate în programă, două sunt obligatorii (respectiv, *Iubirea* şi *Scene din viaţa de ieri şi de azi*) şi patru rămân la alegerea profesorului din câte două variante posibile: *Adolescenţa* sau *Joc şi joacă*; *Familia* sau *Şcoala; Aventură, călătorie* sau *Lumi fantastice*; *Confruntări etice şi civice* sau *Personalităţi, exemple, modele*. Pentru cele patru teme se poate opta în funcţie de oferta manualului ales, de preferinţele de lectură ale colectivului de elevi şi/sau de experienţa profesorului.

În proiectarea demersului didactic, coerenţa unei unităţi de învăţare este dată de următoarele elemente:

- *gruparea tematică a textelor* (literare, non-literare sau aparţinând altor arte)
- *formarea de comportamente specifice* prin regruparea obiectivelor de referinţă din programă

Fiecare unitate de învăţare va regrupa obiective de referinţă deduse din fiecare obiectiv cadru al disciplinei, astfel încât fiecare obiectiv cadru să fie reprezentat la nivelul unităţii de învăţare prin cel puţin un obiectiv de referinţă vizat.

- *continuitatea în timp*

O unitate de învăţare nu poate fi fragmentată temporal decât în cazul în care sfârşitul semestrului nu coincide cu acela al unităţii, deşi o bună planificare ar trebui să evite această situaţie. Durata unei unităţi de învăţare variază, în primul rând, în funcţie de numărul şi de complexitatea obiectivelor vizate şi ale textelor abordate. Astfel, pot fi stabilite unităţi de învăţare care se desfăşoară pe parcursul a două-trei săptămâni şi altele care presupun o resursă de timp mai mare.

Cele cinci manuale alternative pentru clasa a IX-a oferă profesorilor o paletă largă de texte, temele selectate fiind diferite. Unul dintre manuale propune texte pen-



Scanned with OKEN Scanner

tru toate cele zece teme din programă, lăsând profesorului libertatea de opţiune pentru cele patru teme la alegere.

Indiferent de manualul ales, în proiectarea activităţii didactice profesorii vor ţine seama de următoarele elemente obligatorii din programă:

- Textele selectate trebuie să fie relevante pentru temă şi să dea posibilitatea atingerii obiectivelor vizate.
- Este necesară integrarea conţinuturilor şi a conceptelor operaţionale din domeniile *Literatură* şi *Limbă şi comunicare* în cadrul fiecărei unităţi de învăţare. Textele literare reprezintă suportul activităţilor şi al exerciţiilor din domeniul *Limbă şi comunicare*.
- Fiecare unitate de învăţare trebuie să conţină cel puţin două texte literare şi cel puţin unul non-literar. În plus, trei dintre unităţile de învăţare propuse pentru studiu trebuie să cuprindă şi câte un text aparţinând altor limbaje artistice.

Activităţile de învăţare sugerate în programă nu au caracter obligatoriu, întreaga strategie didactică rămânând să fie adaptată de fiecare profesor, în funcţie de grupul ţintă.

Planificarea presupune stabilirea anterioară a textelor ce vor fi studiate pe parcursul anului şcolar (fie că sunt cele propuse de manualul ales, fie că sunt cele alese de profesor), astfel încât să se poată repartiza toate conceptele operaţionale şi noţiunile de limbă (acolo unde este cazul), în funcţie de textele selectate. Aşa se explică necesitatea rubricii *Conţinuturi* în planificare, iar orice modificare ulterioară se va trece în rubrica *Observaţii*.

Propunem, în cele ce urmează, două exemple de secvenţe de planificare calendaristică şi de proiecte ale unor unităţi de învăţare pornind de la manualele apărute la editurile ALL şi Univers.

### *1.1.1. Planificare calendaristică (1)*

- **Manualul Editurii ALL** (autori: Silviu Angelescu, Nicolae I. Nicolae, Emil Ionescu) oferă spre studiu următoarele teme:
  1. Joc şi joacă
  2. Şcoala
  3. Iubirea
  4. Călătoria. Aventura
  5. Exemple. Modele. Personalităţi
  6. Scene din viaţa de ieri şi de azi

Manualul All tratează, într-un capitol distinct, modulul *Limbă şi comunicare*, insistând pe situaţii concrete de limbă, cu exemplificări de limbă vorbită, construite de autorii manualului sau prezente în texte suport.



Scanned with OKEN Scanner

## Secvenţă de planificare calendaristică

| Unitatea de învăţare | Obiective de referinţă | Conţinuturi | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| Joc şi joacă | 1.2<br>1.3<br>2.1<br>2.2<br>3.2<br>3.3<br>4.1 | **I. Lumea cărţilor**<br>1. *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă<br>2. *După melci*, de Ion Barbu<br>**II. Realitate şi ficţiune**<br>- *Homo ludens*, Johan Huizinga<br>- joc pe calculator<br>**III. Limbă şi comunicare**<br>- situaţia de comunicare<br>- receptarea diferitelor tipuri de texte<br>**IV. Concepte operaţionale**<br>- operă literară, motiv, temă<br>- eseu<br>- stil beletristic – stil ştiinţific<br>- situaţia de comunicare<br><br>**Evaluare** | 12 | 1-3 | |



Scanned with OKEN Scanner

## *1.1.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare (1)*

**Proiectul unităţii de învăţare „Joc şi joacă", manualul Editurii All, clasa a IX-a**

| Conţinuturi (detalieiri) | Obiective de referinţă | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| *Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă<br>- opera literară | 1.3 | Exerciţii de lectură şi înţelegere globală a textului<br>Exerciţii de recunoaştere a trăsăturilor definitorii ale comunicării ficţionale | Activităţi independente<br>Textul-suport<br>Activitate pe grupe cu raportare frontală | Temă pentru acasă |
| - motiv, temă | 3.2<br>3.2<br>4.1 | Identificarea motivelor care particularizează tema<br>Discuţii referitoare la apropieri între textul studiat şi texte cu tematică similară studiate anterior<br>Justificarea încadrării textului la tema „Joc şi joacă" | Texte suport<br>Activităţi frontale<br>Textul suport<br>Activităţi pe grupe | |
| Rolul semantic al elementelor verbale (sensurile cuvintelor) | 2.2<br>2.2 | Exerciţii de folosire corectă şi adecvată a elementelor lexicale în comentariile privitoare la textul studiat (ex. 6, 7, 8 de la p. 8)<br>Interpretarea sensului cuvintelor în context | Textul suport<br>Activitate individuală<br>Activitate frontală | |
| *Homo ludens*, de Johan Huizinga<br>- textul nonficţional – eseul | 1.3<br>1.2<br>2.1 | Exerciţii de lectură şi identificare a trăsăturilor textului nonficţional<br>Compararea textului ficţional cu cel nonficţional<br>Dezbateri privind stilul beletristic şi stilul ştiinţific | Activitate frontală şi individuală<br>Activitate frontală<br>Activitate pe grupe | Temă pentru acasă |
| Joc pe calculator textul nonficţional – prospectul publicitar | 2.2<br>1.2<br>1.3 | Realizarea unui text nonficţional (eseu, comentariu etc.)<br>Compararea celor două texte nonficţionale<br>Identificarea specificului comunicării virtuale | Activitate individuală<br>Activităţi pe grupe<br>Activităţi pe grupe şi frontală | |
| Limbă şi comunicare<br>- situaţia de comunicare | 2.1<br>2.1 | Identificarea specificului situaţiei de comunicare în textele studiate<br>Joc de rol: Realizarea unor dialoguri sau a unor secvenţe de conversaţie cotidiană | Activitate frontală<br>Activitate pe grupe | |
| - receptarea diferitelor tipuri de texte | 3.2 | Discuţii referitoare la modul specific de tratare a temei „Joc şi joacă" în textele studiate | Activitate pe grupe | |

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *După melci*, de Ion Barbu<br>- textul în versuri<br>- motiv, temă | 1.3<br>3.3 | Exerciţii de familiarizare cu textul în versuri<br>Identificarea temelor şi a motivelor poetice | Activitate frontală<br>Activitate individuală cu raportare frontală | Temă pentru acasă |
| - limbaj poetic | 2.4 | Exerciţii de aplicare a noţiunilor teoretice (opere literare, stiluri, limbaj poetic etc.) la textul studiat | Activitate frontală | |
| - particularităţi stilistice | 3.2<br>3.3 | Compararea structurilor narative în proză cu cele în versuri<br>Recunoaşterea şi analiza mărcilor oralităţii în textul lui Ion Creangă şi al lui Ion Barbu | Activitate pe grupe<br>Activitate individuală cu raportare frontală | |
| Tema jocului | 3.2<br><br><br><br><br>2.1 | Dezbatere asupra modului în care este realizată tema jocului în textele studiate:<br>- jocul şi consecinţele sale<br>- vinovăţia<br>- joaca ca mod de cunoaştere etc.<br>Folosirea corectă şi adecvată a elementelor verbale, paraverbale şi nonverbale în secvenţe de comunicare construite | <br><br><br><br><br>Activitate pe grupe | |
| Evaluare | | | | |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

## ■ Probă de evaluare

Citeşte textul de mai jos:

*Fără veste, intraţi şi într-o poveste. Aşa, fără vorbe prea multe, unul după altul, cu mine în frunte. Luaţi-o pe poarta asta pe care scrie „A fost odată ca niciodată", care ne aşteaptă desferecată. I-am spus portarului că aveţi treabă pe-aici, fiindcă voi sunteţi cei doisprezece pitici. De fapt, sunteţi paisprezece (dacă-o să observe, doi dintre voi spuneţi „Suntem rezerve"). Şi mai spuneţi că sunteţi în căutarea Zânei-Zânelor, furată de-un zmeu din greşeală, crezând că e cine ştie ce procopseală.*

*Atenţie! Aici la fiecare pas te poţi întâlni cu primejdia în nas. Uite, parcă ne-ar fi auzit, un balaur s-a şi ivit. Unul, două, trei, patru... are capete şapte. Numai dacă le numeri, pierzi o zi şi-o noapte. Ca scamatorul, suflă foc pe nări. Dacă aş avea la mine ţigări, i-aş ieşi în întâmpinare, suflând şi eu dintr-o ţigare. L-aş învălui cu fumul, n-ar mai vedea nimic şi noi ne-am lua drumul. Dar aşa, fuga a rămas singura noastră salvare. Luaţi-o voi înainte, că mie mi-e că fug prea tare. E pe urmele noastre, care de frică s-au făcut verzi şi albastre. Mirela, aruncă tu acum o gresie, să nu-şi facă balaurul cine ştie ce impresie. Să ştie şi el că noi l-am citit pe Ispirescu Petre şi ştim că apar munţi înalţi, numai dacă arunci în urmă cu nişte pietre. Priviţi-i acum, he, he, he! Munţii au răsărit şi în vârful lor sunt oi care behăie. Ce mari sunt, bată-i vina! Eu nu i-aş sări nici cu prăjina. Dar balaurul – cu el te pui? Ar mai sări peste un munte, dar nu-i. Nu mai rămâne decât să azvârl eu pluşul de pantofi, nedespărţitul meu pluş, să se facă în urmă un mare gheţuş. Va aluneca pe el şi va cădea. Ha, ha, ha, dacă o să-şi spargă măcar un cap, tot e ceva. Mi s-a părut ori l-a trecut sau n-a căzut? E lângă noi, cum vedem bine. Opriţi-vă, n-are nici un rost să mai fugim când nu mai putem. Balaurul s-a oprit şi el, la un pas. De ce-o fi strâmbând din nas? Zice:*

*– Hei, voi sunteţi din povestea Merele de aur?*

*Răsuflăm uşuraţi.*

*– Bată-te să te bată de balaur! Povestea Merelor de aur e pe aleea cealaltă. N-ai văzut tăbliţa indicatoare? În concluzie, bine că a fost o confuzie.*

*Şi uite-aşa, mergi şi mergi... Zi de vară, zăpuşeală. Nici tu troleibuze, care alunecă pe aţe, nici tu bunici, să te ia în braţe. Până când... ce sclipeşte acolo în depărtare? Un palat la care nu te poţi uita decât cu ochelari de soare. De altfel, în faţă se află şi trei stejari, în care sunt agăţaţi tot felul de ochelari. Puneţi-vă pe nas sticlele acelea colorate – cred că nu-i vreuna lipsă –, afumate ca pentru o mare eclipsă. Uite şi un copac ceva mai măricel. Vă dau voie să vă suiţi în el. Cât mai sus, care mai de care, poate vedeţi ce urmează-n continuare.*

***(Într-o poveste**, de Marin Sorescu)*

| | |
|---|---|
| 1. Rezumă textul citit. | 20 puncte |
| 2. Precizează tema operei. | 5 puncte |
| 3. Identifică două motive care apar în text. | 5 puncte |
| 4. Precizează cui i se adresează textul. | 15 puncte |
| 5. Exprimă-ţi părerea, este vorba despre un „joc" al poetului? | 15 puncte |
| 6. Identifică situaţia de comunicare şi comenteaz-o. | 30 puncte |

(Se acordă 10 puncte din oficiu).



Scanned with OKEN Scanner

■ **O sugestie metodologică**

Deşi, în manualul All, modulul *Literatură şi alte arte* este tratat separat de celelalte capitole, totuşi, în proiectarea didactică pot fi abordate aspecte pornind de la diversitatea tipurilor de receptare şi de creaţie artistică.

De altfel, la capitolul *Joc şi joacă* (*După melci*, de Ion Barbu) autorii se referă la conflictul dintre poet şi editorul primei ediţii a poemului, în legătură cu modul de receptare/interpretare a mesajului. Placheta de versuri cuprinzând poemul a fost ilustrată ca o carte de copii. Autorii manualului îşi întreabă cititorii: cine a greşit, autorul sau editorul? Acest detaliu, de „istorie literară", cum îl numesc autorii manualului, poate constitui tema unui proiect ca punct de plecare pentru o dezbatere referitoare la problemele receptării, la enunţul artistic, la clasificarea artelor etc.

Dacă au la dispoziţie ilustraţiile cu pricina, profesorii le pot folosi pentru a demonstra modul în care acelaşi enunţ (fenomen) este prezentat/realizat în diferite mesaje artistice.

### *1.1.3. Planificarea calendaristică (2)*

■ **Manualul Editurii Univers** (autori: Carmen Ligia Rădulescu, Elisabeta Roşca, Rodica Zane)

În cazul alegerii manualului Editurii Univers, unităţile de învăţare – care se pot stabili în funcţie de propunerile autorilor – sunt următoarele:

1. Joc şi joacă
2. Iubirea
3. Familia
4. Aventură şi călătorie
5. Scene din viaţa de ieri şi de azi
6. Confruntări etice şi civice



Scanned with OKEN Scanner

## Secvenţă de planificare calendaristică

| Unitatea de învăţare | O.R. | Conţinuturi | Nr. de ore | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| Joc şi joacă | 1.2<br>1.3<br>2.1<br>2.2<br>2.3<br>3.1<br>3.2<br>4.1 | **I. Literatură**<br>1. Lumea cărţilor<br>-*Amintiri din copilărie*, de Ion Creangă<br>-*De-a v-aţi ascuns…*, de Tudor Arghezi<br>2. Ficţiune şi realitate<br>-*Jocurile şi oamenii*, de Roger Caillois<br>**II. Limbă şi comunicare**<br>-Rolul lexico-semantic al elementelor verbale<br>-Receptarea diverselor tipuri de texte (mesaje)<br>**III. Concepte operaţionale**<br>- operă, temă, motiv<br>- eseu<br>- stil ştiinţific/stil beletristic<br>- comunicare, elementele situaţiei de comunicare<br>- tipuri de mesaje<br>- comunicarea orală<br>**Evaluare** | 12 | 1-3 | |



Scanned with OKEN Scanner

## *1.1.4. Proiectarea unei activităţi de învăţare (2)*

### ■ Proiectul unităţii de învăţare „Joc şi joacă“

| Conţinuturi (detalieri) | O.R. | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă | 1.3 | Exerciţii de familiarizare cu textul[1] | Activitate frontală şi independentă (manual, pag.6-8) | Observarea sistematică a elevilor[3] *(Anexa 1)* |
| | 1.3 | Exerciţii de recunoaştere a trăsăturilor definitorii ale comunicării ficţionale | Activitate pe grupe[2] | Tema pentru acasă: întocmirea de fişe de lectură |
| Operă, temă, motiv | 3.2 | Exerciţii de identificare a ideilor şi atitudinilor în dezvoltarea unei teme literare | Activitate în grup cu *Dicţionar de termeni literari*[5] | |
| | 3.1 | Discuţii privind apropierile tematice de ordin general între textul pentru studiu din clasa a IX-a şi texte studiate în gimnaziu | Activitate frontală cu fişe de lectură | |
| | 3.2 | Dezbatere (după plan dat) asupra textelor studiate[4] privind modul de reflectare a unei teme în mai multe opere literare | Activitate frontală | Observarea sistematică a elevilor *(Anexa 2)* |
| | 3.2 | Exerciţii de identificare a motivelor prin care se concretizează tema | Activitate pe grupe | |
| | 4.1 | Exerciţii de argumentare a apartenenţei textului la tema jocului | Activitate pe grupe[6] | |
| | 2.2 | Exerciţii de rezumare în scris a textului citit, | Activitate independentă | Temă pentru acasă[7] |

[1] Propunem această activitate pentru a cunoaşte mai bine elevii, deocamdată, clasa a IX-a aparţinând liceului. Putem folosi citirea cu voce tare, citirea în lanţ, citirea selectivă etc. De altfel, este recomandabil ca, la începutul clasei a IX-a, profesorul să aloce 2-3 ore pentru cunoaşterea elevilor cu care va lucra. Se pot propune, în aceste ore, teste de evaluare iniţială, discuţii despre preferinţele de lectură ale elevilor, prezentarea programei de liceu (structura pe cei patru ani) şi a manualului ales.

[2] Elevii se împart în trei grupe pentru a se urmări: a. la ce se referă textul; b. cui îi este adresat/cu ce scop a fost conceput; c. impresia produsă.

[3] Prin grila de evaluare realizată urmărim verificarea vitezei de lectură a elevilor .

[4] Este vorba despre texte studiate în clasa a IX-a şi în gimnaziu.

[5] Se va folosi pentru definirea temei, a motivelor.

[6] Activitatea pe grupe va fi precedată de un brainstorming, prin care se vor colecta toate ideile vizând apartenenţa textului la tema jocului, apoi fiecare grup îşi dezvoltă argumentul pe care îl va prezenta clasei.



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Rolul lexico-semantic al elementelor verbale (Cuvântul şi sensurile lui)[8] | 2.1 | Exerciţii de folosire corectă şi adecvată a elementelor verbale | Activitate frontală | |
| | 2.2 | Exerciţii de interpretare a sensului cuvintelor în context (ex. 7, pag. 12) | Activitate pe grupe | |
| | 2.3 | Exerciţii de utilizare a *Dicţionarului explicativ al limbii române* | Activitate independentă | |
| | 2.2 | Exerciţii de comparare a unor definiţii (ex. 13, 14, pag. 13) | Activitate pe grupe | |
| (Jocul cu dicţionarele) | 2.3 | Exerciţii de utilizare a dicţionarelor | Activitate pe grupe[9] cu dicţionare | |
| | 2.2 | Exerciţii de ortografiere a neologismelor (ex. 16, pag.19) | Activitate independentă, apoi frontală | |
| | 2.3 | Exerciţii de stabilire a sensului unor formule internaţionale (ex. 18,19, pag. 19)[10] | Activitate independentă | |
| *Jocurile şi oamenii*, de Roger Caillois Eseul | 1.3 | Exerciţii de identificare a trăsăturilor textului non-ficţional | Activitate frontală | |
| | 1.2 | Exerciţii de comparare a textelor ficţionale cu cele non-ficţionale | Activitate pe grupe pe baza celor două texte studiate | |
| | 1.2 | Dezbatere pe marginea celor comparate | Activitate frontală[11] | |
| | 3.2 | Exerciţii de construire a unui text non-ficţional (ex. 9, pag. 24) | Activitate independentă | Temă pentru acasă |

[8] Parantezele se folosesc în cazul preluării unor titluri din manual – tratând probleme care apar în programă.
[9] Fiecare grup va folosi un alt tip de dicţionar.
[10] Eseul poate fi dat ca rezultat al dezbaterii purtate în clasă pe aceeaşi temă.
[11] Presupune o raportare a activităţii de grup prin purtătorul de cuvânt al grupului şi o interactivitate.

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Stil ştiinţific/stil beletristic | 4.1<br>1.2<br><br><br><br><br>1.3 | Prezentarea şi discutarea câtorva eseuri realizate<br>Exerciţii de ilustrare a dualităţii ştiinţific / literar<br><br><br><br><br>Exerciţii de stabilire a particularităţilor distinctive ale textelor ficţionale şi non-ficţionale | Activitate frontală<br>Activitate pe grupe, pe baza celor două texte studiate şi a fişelor de lectură ale elevilor<br><br><br><br>Activitate frontală | |
| Comunicare. Elementele situaţiei de comunicare (emiţător, receptor, mesaj, cod, canal, context) | 2.1<br><br>2.1 | Exerciţii de identificare a elementelor situaţiei de comunicare<br>Exerciţii de construire a dialogului (de tip conversaţie cotidiană) cu folosirea regulilor, a tehnicilor şi a componentelor structurale specifice acestei forme de comunicare – joc de rol | Activitate frontală<br><br>Activitate pe perechi, apoi frontală | Observarea sistematică a elevilor *(Anexa 3)* |
| *De-a v-aţi ascuns...*, de Tudor Arghezi | 1.3<br>1.3<br><br>3.2 | Exerciţii de familiarizare cu textul în versuri<br>Exerciţii de descoperire a trăsăturilor definitorii ale comunicării ficţionale<br>Exerciţii de identificare a ideilor şi atitudinilor în dezvoltarea unei teme literare | Activitate frontală<br>Activitate independentă, apoi frontală<br>Activitate frontală | |
| | 1.2<br><br>1.3<br><br>1.3<br><br>3.2 | Exerciţii de stabilire a legăturilor între textul non-ficţional şi cel ficţional (ex. 2, pag. 30)<br>Exerciţii de identificare a elementelor constitutive ale jocului (cf. ex. 3, pag. 30)<br>Exerciţii de recunoaştere a imprecaţiei (ex. 7,8, pag. 31)<br>Exerciţii de aplicare a noţiunilor teoretice la textul studiat (ex. 2, pag. 32) | Activitate pe grupe<br><br>Activitate independentă<br><br>Activitate frontală<br><br>Activitate independentă, apoi frontală | |



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comunicarea orală | 2.1<br><br><br>2.1<br><br><br><br>1.3 | Exerciţii de precizare a elementelor verbale, paraverbale şi nonverbale dintr-un dialog urmărit<br>Exerciţii de folosire corectă şi adecvată a elementelor verbale, paraverbale şi nonverbale în dialogurile construite – joc de rol<br>Exerciţii de identificare a mărcilor oralităţii în fragmentul din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă (ex. 6, p. 33) | Activitate frontală pe baza unei înregistrări audio sau video<br>Activitate pe grupe<br>Activitate independentă, apoi frontală | |
| Evaluare[12] | 1.2<br>1.3<br>2.3<br>3.1<br>4.1 | | | - probă de evaluare[13] |

[12] Obiectivele de referinţă 2.1, 2.2, 3.2, se evaluează pe parcurs
[13] Proba de evaluare urmăreşte analiza unui text la prima vedere, identificarea temei, motivelor, caracteristicilor textului, demonstrarea apartenenţei lui la o anume categorie de texte.

Scanned with OKEN Scanner

## ■ Anexe

### ➢ *Anexa 1* – Grilă de evaluare a lecturii elevilor

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Pronunţă corect toate cuvintele | | | |
| Respectă punctuaţia | | | |
| Îşi variază intonaţia | | | |
| Viteza cu care citeşte lasă timp auditoriului să înţeleagă textul | | | |
| Respectă pauzele logice ale textului | | | |

### ➢ *Anexa 2* – Grilă de evaluare a participării la o dezbatere

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Urmăreşte atent intervenţiile colegilor | | | |
| Se implică în discuţii la momentul potrivit | | | |
| Aduce argumente pertinente | | | |
| Respectă ideile şi părerile celorlalţi, chiar dacă nu coincid cu ale lui | | | |

### ➢ *Anexa 3* – Grilă de evaluare a construirii unui dialog

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Foloseşte acelaşi cod cu partenerul de discuţie | | | |
| Întrebările/răspunsurile respectă tema dialogului | | | |
| Se ajută de mimică, gestică în a evidenţia cele relatate | | | |
| Poate prelungi dialogul, folosindu-se de întrebări suplimentare | | | |

## ■ Probă de evaluare sumativă (unitatea de învăţare „Joc şi Joacă“)

**Investigaţia**

Citeşte textul de mai jos:

*Am fost însărcinaţi cu două mandate de încredere şi ne căznim să le ducem la îndeplinire.*

*Băiatul ne-a cerut un tren, un tren lung, comandat la gară, pe măsura lui, căci vrea să se facă „maşinist“. Trenul să fie cam atât de înalt, cât ne-ar ajunge nouă la bărbie, cu locomotivă adevărată, care merge cu foc. El va mânui aburul*



Scanned with OKEN Scanner

*şi fluierul şi va trece prin gări cu maşina sforăind şi nechezând. Şi nu se va opri decât atunci când va crede el, ca să bea apă şi să mănânce o prăjitură.[...] Dacă o să vrea să se suie şi pisoiul Papuc în tren, el îl primeşte, însă cu luare-aminte să fie, că trenul o să meargă repede şi dacă i-o veni ameţeală nu o să mai poată sări din tren. Mai bine să rămâie acasă, după sobă.*

*Fetiţa îl şi priveşte cu necaz cum o să conducă el trenul; dar ca să cumpănească lucrurile, ea ne-a comandat o gară, unde o să se oprească negreşit trenul fratelui ei. Dacă nu vrea să se oprească, ea pune un geamantan peste „lenie" şi dă trenul peste cap. Orgolios, băiatul crede că trenul o să taie geamantanul în două şi, ca să nu se piardă un obiect de călătorie atât de scump, o povăţuieşte să şi-l ţie în mână, căci locomotiva lui trece negreşit. O să vedem. Până una alta, trebuie să fie gata întâi gara şi tocmai după aceea trenul; ceea ce este natural, călătorii din tren neputând să cumpere bilete şi ţigări din timp şi având nevoie să se uite şi la ceasornicul mare de peron. Băiatul cere întâi trenul. Întrucâtva i-am împăcat, învoindu-ne ca, pe când vine trenul, din partea cealaltă să vie şi gara. Perfect! I-am convins să primească.*

*Însă gara să nu fie o gară mare, ca gara Câmpina. Fetiţei îi trebuie o gară pe măsura trenului comandat de frate-su, o gară mică, o găricică: totul să se prezinte cam ca un coteţ de câine, cu o firmă în faţă, arătând numele gării. După câteva inspiraţii, ne-am oprit la gara „Mak-Mak", a cărei inscripţie va fi desluşită noaptea la un bec electric. Punem într-o lampă niţică electricitate şi o agăţăm de firmă: asta merge lesne. Chestia e: ce ne facem de hamali şi de personal? De la şeful de gară până la frânar, fetiţa vrea oameni mici de tot şi vii, nu suflete de tinichea. Şi vrea mulţi de tot, ca să umple peronul staţiei „Mak-Mak". Serviciul poştal să fie şi el aproape microscopic, cu scrisori şi plicuri cât boabele de linte, şi cu timbre, înţelegi, cât de mici. Obiectând că nu o să le poată lipi, ea răspunde să nu ne împiedicăm în amănunte, căci serviciul poştal îl face ea, în întregime, telefon şi telegraf.*

*Nevasta şefului de gară să stea sus, la o fereastră, şi să privească trenul răzimată în cot. Să fie decoltată şi frumoasă şi să se pieptene cu cozi. O dată cu gara mobilată şi cu funcţionarii trebuie comandată şi o nevastă de şef. Lasă, că găsim gata, la magazin. Nu se poate, trebuie special comandată. Bun. Comandăm şi asta. Gata? Nu, nu e gata. Nu se poate gară fără căţel. Ne trebuie şi un căţel mic de tot, care o să iasă atât de mic, încât se pierde sau îl mănâncă muştele. Defel! Căţelul o să stea în geam pe marginea ferestrei, lângă nevasta şefului de gară. Ea o să aibă grijă să nu-l scape jos, căci distanţa până la peron e mare: 35 cm, o prăpastie. Toate bune. Poşetele şi umbrelele pierdute vor fi păstrate la casa de bagaje. Foarte bine; o să comandăm şi câteva poşete şi umbrele pierdute. Dacă o babă o să piardă o legătură cu covrigi, asta rămâne proprietatea gării; căci dacă nu se mănâncă se strică.*

*– Îmi dai şi mie un covrig, întreabă îngrijorat băiatul.*

*– Mă laşi să conduc şi eu locomotiva? întreabă fetiţa.*



Scanned with OKEN Scanner

*Întrebarea e lapidară. Stai, să se gândească. Problema se complică. Pentru un covrig ridicul să-i dea pe mână o locomotivă?*

*– Nu mai vreau covrigi! răspunde hotărât băiatul. Mai repede se poate lipsi de un covrig decât de o locomotivă.*

*Fetiţa reclamă cu lacrimi, subit apărute în lumina ochilor. Şi ea pesemne şi-a făcut socoteală că un covrig nu-i aşa de mult.*

*– Zice că nu vrea covrigi! se plânge fetiţa.*

*– Eu cred că el îţi dă locomotiva, dacă îi dai şi tu gara niţel.*

*– Nu dau gara! decide fetiţa răstit.*

*Ideea gării, concurenta trenului, l-a înduplecat pe băiat să o dorească.*

*– Zice că nu-mi dă gara! se vaietă băiatul.*

*Strânşi cu uşa, căutăm o soluţie şi încercăm o propunere.*

*– Tu n-ai să poţi conduce toată locomotiva – îi demonstrăm băiatului – pentru că n-ai decât două mâini şi trebuiesc mai multe. Tu o să conduci fluierul şi sora ta fumul.*

*El preferă fumului fluierul şi preferă să stea pe cărbuni şi, de la distanţă, să facă maşina să şuiere. Trenul a şi plecat. I-auzi: pif! paf! – pif! paf! – Băiatul ţipă entuziasmat, fetiţa nu mai poate de bucurie. Dar…*

*– Să nu uiţi, tătuţule, gara!… notează fetiţa.*

*Puşi de acord îi îmbărbătăm, punându-le în locomotivă şi un sifon rece din care vor bea amândoi când le-o fi sete. Şi ca să-i stea trenului mai bine, hotărâm de comun acord să punem sifonul deasupra locomotivei, lângă coş.*

*Aşteptăm să ne vie locomotiva şi gara…*

***(O locomotivă şi o gară**, T. Arghezi)*

1. Rezumă textul citit. (20 de puncte)
2. Identifică personajele şi notează numele acestora. (10 puncte)
3. Precizează câte două trăsături ale personajelor. (10 puncte)
4. Enunţă tema operei. (5 puncte)
5. Identifică două motive care apar în textul dat. (10 puncte)
6. Redactează un paragraf în care să explici semnificaţia textului citit. (15 puncte)
7. Precizează cărui stil funcţional îi aparţine textul, prezentând cel puţin patru argumente. (20 de puncte)

### *1.1.5. Sugestie metodologică pentru organizarea modulului „Literatură şi alte arte"*

Pentru modulul „Literatură şi alte arte" se poate propune elevilor, la începutul anului, un proiect care să vizeze transpunerea într-un alt limbaj artistic a unui text literar studiat.

■ **Obiective de referinţă vizate:**

1.1. să exprime oral sau în scris reacţiile proprii la receptarea textelor literare;
3.5. să compare limbajul altor arte cu acela al textului scris;
3.6. să distingă trăsăturile specifice ale artelor care transpun textul scris în



Scanned with OKEN Scanner

limbajul (limbajele) lor.

- **Etapele proiectului:**
  - stabilirea a 7/8 forme aparţinând altor arte în care pot fi transpuse textele literare (caligramă, colaj, piesă muzicală, punere în scenă, pictură, coregrafie, set de fotografii, film – dacă există posibilităţi de realizare);
  - propuneri de texte literare care vor deveni punctul de plecare al celor 7/8 proiecte (se poate ajunge la decizia ca fiecare grupă să pornească de la alt text literar sau ca 2-3 grupe să transpună într-un limbaj diferit acelaşi text);
  - alcătuirea grupelor de lucru;
  - stabilirea sarcinilor în cadrul grupelor;
  - stabilirea etapelor de elaborare şi a datelor de prezentare a proiectelor;
  - stabilirea rolurilor exercitate de către profesor în timpul realizării proiectelor (sursă, facilitator, evaluator etc.);
  - stabilirea, prin negociere cu fiecare grupă, a aspectelor ce vor fi evaluate, atât în timpul pregătirii proiectului, cât şi în final, când se va evalua produsul;
  - stabilirea modului de notare: global (toţi membrii unei grupe vor primi aceeaşi notă) sau individual (fiecare membru al grupei va primi o notă care să reflecte modul în care s-a achitat de sarcinile primite).

Primele două etape (documentarea şi realizarea proiectului) se vor desfăşura pe durata a cel puţin 3 săptămâni pentru fiecare proiect în parte. Se poate face un calendar al prezentărilor, astfel încât, după fiecare a treia săptămână, să se prezinte un alt proiect. Ordinea în care vor fi prezentate produsele elevilor va fi trasă la sorţi. Calendarul va fi afişat în clasă, pentru a putea fi oricând consultat de elevi şi de profesor. Se pot face invitaţii scrise adresate altor profesori care predau la clasa respectivă (din aria curriculară sau de alte discipline care au legătură cu proiectele ce vor fi prezentate), pentru a participa la prezentarea şi evaluarea proiectelor.

Evaluarea va viza, în principal, atingerea obiectivelor de referinţă menţionate. În plus, pentru evaluarea procesului (a activităţii de pregătire a proiectului de către elevi) şi a prezentării pot fi avute în vedere:

- *raportarea elevului la tema proiectului* (măsura în care elevul a înţeles sarcina pe care a avut-o, dacă şi în ce măsură a făcut ceea ce trebuia pentru a o rezolva);
- *performarea sarcinilor* (valorizarea competenţelor şi abilităţilor elevului implicate în realizarea proiectului);
- *documentarea* (modul în care elevul a reuşit să culeagă date, să stabilească o bibliografie, individual, în grup sau cu ajutorul profesorului, adecvarea bibliografiei la tema dată, modul în care a fost prelucrată bibliografia în vederea realizării proiectului);
- *nivelul de elaborare şi comunicare* (analiza de conţinut a proiectului, comunicarea în cadrul grupei şi în momentul prezentării proiectului);
- *creativitatea* (contribuţia personală a elevului, originalitatea în timpul realizării proiectului sau în momentul prezentării acestuia);
- *calitatea rezultatelor* (gradul în care elevul a atins obiectivele de referinţă vizate pe parcursul pregătirii şi prezentării propriului proiect, dar şi modul



Scanned with OKEN Scanner

în care evaluează proiectele colegilor).

- **Exemple de texte literare care pot constitui punctul de plecare al proiectelor:**
  - scenă din *Romeo şi Julieta*[13], de W. Shakespeare (care poate fi transpusă în următoarele forme: dramatizare, pusă pe muzică sau abordată coregrafic, pictată etc.);
  - o poezie de M. Eminescu (care poate fi pusă pe muzică, care poate fi transpusă în limbajul artelor plastice sau al coregrafiei etc.);
  - un text din cele incluse la capitolul „Şcoala" (care poate fi dramatizat sau poate fi actualizat prin prezentarea unui set de fotografii cu elevii de azi etc.).
- **Exemple de set de cerinţe pentru o grupă:**

a. Pe parcursul perioadei de documentare, fiecare elev din grupă va culege informaţii referitoare la:

- spiritul epocii în care a trăit scriitorul al cărui text urmează să fie transpus în alt limbaj artistic (în funcţie de numărul membrilor din grupă această sarcină poate fi divizată în mai multe domenii – fundalul istoric, viaţa culturală a epocii, vestimentaţia etc.);
- biografia şi opera scriitorului respectiv;
- date de istorie literară referitoare la textul ales şi interpretări ale criticii literare privind textul.

b. În perioada de realizare a proiectului, veţi avea următoarele sarcini:

- să alegeţi, dintre interpretările textului, pe aceea pe care o consideraţi cea mai potrivită din punctul vostru de vedere sau chiar să propuneţi voi una proprie;
- să stabiliţi sarcinile fiecărui membru în realizarea proiectului (dacă e vorba de o viziune coregrafică, de pildă, să stabiliţi cine va fi regizorul, cine va fi scenograful, cine va interpreta rolurile principale, cine va machia dansatorii, cine va realiza costumele acestora, cine se va ocupa de muzică şi de lumini);
- să verificaţi dacă felul în care aţi gândit voi proiectul acoperă toate aspectele vizate în grila de evaluare;
- să stabiliţi calendarul realizării proiectului (prima întâlnire, în care se vor discuta ideile tuturor membrilor grupei şi se vor decide soluţiile acceptate de majoritatea membrilor grupei; stabilirea termenelor pentru realizarea sarcinilor, programarea repetiţiilor – stabilirea locului, a zilei şi a orelor în care toţi membrii grupei pot participa la aceste întâlniri);
- să valorizaţi munca fiecărui membru al echipei şi să fiţi constructivi;
- să corectaţi pe parcurs toate neajunsurile proiectului.

[13] Diverse scene ale piesei apar în mai multe dintre manualele alternative pentru clasa a IX-a.



Scanned with OKEN Scanner

## *1.2. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a X-a*

Programa de clasa a X-a propune studiul prozei din perspectivă tipologică. Speciile propuse pentru studiu sunt: basmul cult, povestirea, nuvela şi romanul.

Elementele obligatorii din programă sunt următoarele:

- competenţele specifice, derivate din cele trei competenţe generale ale disciplinei;
- integrarea domeniilor *Literatură* şi *Limbă şi comunicare*, astfel încât textele propuse pentru studiu să devină suport pentru discutarea conceptelor operaţionale menţionate pentru fiecare dintre cele două domenii;
- numărul minim de texte propuse pentru studiu (10 – pentru specializările cu 3 ore pe săptămână şi 14 – pentru specializările cu 4 ore pe săptămână) şi tipurile de texte ce urmează a fi studiate;
- autorii canonici (Ion Creangă, Ioan Slavici, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu).

Pornind de la reperele obligatorii ale programei, profesorul îşi va adapta parcursul didactic, stabilindu-şi unităţile de învăţare şi proiectându-le în funcţie de strategia cea mai adecvată grupului ţintă.

În cele ce urmează, vă oferim idei pentru construirea unităţilor de învăţare la clasa a X-a. Structurarea propusă ia în calcul numărul de ore alocat pe săptămână profilurilor şi specializărilor diferite. Sugerăm 11-12 unităţi de învăţare pentru profilurile sau specializările care au prevăzute prin planul-cadru numai 3 ore pe săptămână şi 13-14 unităţi de învăţare pentru profilurile sau specializările care au prevăzute 4 ore pe săptămână.

Astfel, propunem ca posibile unităţi de învăţare (cele marcate cu asterisc sunt propuse pentru profilurile sau specializările care au prevăzute 4 ore pe săptămână):

1. Proza narativă
2. *Forme incipiente ale prozei literare
3. Basmul cult
4. Povestirea
5. Nuvela istorică
6. Nuvela fantastică
7. Nuvela psihologică
8. Romanul tradiţional
9. Romanul modern
10. Romanul postmodern
11. *Estomparea graniţelor dintre speciile tradiţionale
12. *Alte forme ale prozei (eseul, discursul oratoric sau prelegerea)

În exemplul de mai sus, nuvela şi romanul apar tratate în câte trei unităţi de învăţare separate. Aparent această segmentare contrazice caracteristicile de coerenţă tematică şi de continuitate în timp a unităţii de învăţare. În fapt, coerenţa tematică la nivelul fiecărei unităţi este dată de o combinare anume a tipului respectiv de proză cu elementele de limbă şi comunicare precum şi cu diverse concepte operaţionale, iar competenţele specifice sunt regrupate în funcţie de gradarea de la simplu la complex. Rezultă, astfel, o creştere în comportamentele specifice vizate de fiecare unitate.

Alte sugestii pentru împărţirea unităţilor de învăţare consacrate romanului (unităţile 8, 9, 10):

- romanul de moravuri
- Bildungsroman



Scanned with OKEN Scanner

- romanul de dragoste

sau:

- romanul ionic
- romanul doric
- romanul corintic.

Este recomandabil ca romanele să fie astfel alese încât să se poată discuta problemele de naratologie incluse în programă. De altfel, se poate realiza o grupare a romanelor chiar în funcţie de problemele de naratologie care se cer a fi abordate prin programă. În acest caz, cele cinci categorii menţionate mai jos devin unităţi de învăţare care le-ar înlocui pe cele trei consacrate romanului prezentate anterior:

- categoria personajului
- perspectiva narativă
- dinamica naraţiunii
- compoziţia textului narativ
- instanţele comunicării.

Toate exemplele de stabilire a unităţilor de învăţare sugerate mai sus presupun tratarea celor cinci romane cerute de programă (romanul de până la al doilea război mondial – cel puţin trei texte; romanul de după al doilea război mondial – cel puţin două texte) fie comparativ, fie evidenţiind la fiecare câte o altă caracteristică.

Planificarea presupune stabilirea anterioară a textelor ce vor fi studiate pe parcursul anului şcolar (fie că sunt cele propuse de manualul ales, fie că sunt cele alese de profesor), astfel încât să se poată repartiza toate conceptele operaţionale şi noţiunile de limbă (acolo unde este cazul) în funcţie de textele selectate. Aşa se explică necesitatea rubricii *Conţinuturi* în planificare, iar orice modificare ulterioară se va trece în rubrica *Observaţii*.

Propunem, în cele ce urmează, un exemplu de secvenţă de planificare calendaristică şi de proiect al unei unităţi de învăţare având ca principală resursă unul dintre manualele în uz – cel al Editurii Teora, autori: Florin Ioniţă, Adrian Săvoiu.

### *1.2.1. Planificarea calendaristică – exemplu*

**■ Secvenţă de planificare calendaristică – clasa a X-a**

| Unitatea de învăţare | C.S. | Conţinuturi | Nr. de ore | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| Povestirea | 1.2<br>1.3<br>2.1<br>2.2<br>2.3<br>3.1 | Text-suport:<br>*Negustor lipscan*, de Mihail Sadoveanu<br>Povestirea – caracteristici<br>- Construcţia discursului narativ<br>- Instanţele comunicării narative<br>- Modalităţi ale narării<br>- Stilurile funcţionale ale limbii<br>Evaluare | 8 | 5-6 | |



Scanned with OKEN Scanner

### *1.2.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare - exemple*

■ **Proiectul unităţii de învăţare „Povestirea“**

| Conţinuturi (detalieri) | C.S. | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| *Negustor lipscan* de Mihail Sadoveanu | 2.1 | Discuţii pe marginea textului citit | Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor | |
| | 2.1 | Redactarea rezumatului, ex. 4, pag. 40 | Activitate independentă, cu raportare frontală (selectiv) | |
| - Povestirea (caracteristici) | 2.2 | Exerciţii de identificare a particularităţilor povestirii în textul studiat | Activitate frontală | |
| | 2.2 | Exerciţii de comparare a povestirii cu alte specii ale genului epic | Activitate pe grupe | |
| | 3.1 | Exerciţii de argumentare a apartenenţei povestirii la genul epic | Activitate frontală[1] | Observarea sistematică a elevilor *(Anexa 1)* |
| - Construcţia discursului narativ | 2.1 | Exerciţii de identificare a elementelor şi tehnicilor de construcţie a textului narativ (alternanţă, înlănţuire, incipit, final) | Activitate frontală pe baza textului povestirii şi a fişelor de lectură ale elevilor | |
| | 2.1 | Exerciţii de recunoaştere a tehnicii povestirii în ramă | Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor | |
| Instanţele comunicării narative (autor, narator, personaje, cititor) | 2.1 | Exerciţii de identificare a instanţelor comunicării narative | Activitate pe grupe | |
| | 2.1 | Exerciţii de diferenţiere a tipurilor de naratori (narator-personaj, narator-„martor“) | Activitate frontală | |
| | 1.3 | Rezolvarea ex. 7, pag. 41 | Activitate independentă | Temă pentru acasă |

[1] Prezentarea argumentelor ca rezultat al activităţii pe grupe.

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Modalităţi ale narării (povestire şi relatare) | 1.3<br><br><br><br><br>3.1 | Exerciţiu de lectură (ex. 5, pag. 40)<br><br><br><br>Exerciţii de descoperire a diferenţei dintre relatare şi povestire (ex. 5, pag. 40) | Activitate independentă<br>- povestirea a noua din *Hanu-Ancuţei*, de Mihail Sadoveanu<br>Activitate pe grupe, apoi frontală [2] | |
| | 3.1 | Exerciţii de reconstruire a subiectului povestirii, din punctul de vedere al naratorului şi/sau al ascultătorilor | Activitate pe grupe | Observarea sistematică a elevilor<br>*(Anexa 2)* |
| Stilurile funcţionale ale limbii (Stilul artistic) | 1.2<br><br>2.3 | Exerciţii de identificare a trăsăturilor stilului beletristic în cele două texte studiate<br>Exerciţii de demonstrare a elementelor de expresivitate din textul studiat [3] | Activitate frontală<br><br>Activitate independentă | <br><br><br>Temă pentru acasă |
| Evaluare* | 2.1<br>2.2<br>2.3 | | Activitate pe grupe | - probă de evaluare [5] |

[2] Se ţine cont de argumentele dezvoltate de fiecare elev, ca rezultat al activ ităţii independente anterioare şi al dezbaterii din grup.
[3] Activitatea începe oral, frontal, în clasă şi se continuă acasă (ca temă).
[4] Competenţele specifice 1.2, 1.3, 3.1 se evaluează pe parcurs.
[5] Proba de evaluare este construită diferenţiat – din punctul de vedere al codului de exprimare, dar este unitară – din perspectiva evidenţierii gradului de achiziţie a competenţelor specifice 2.1, 2.2, 2.3.



Scanned with OKEN Scanner

## ■ Anexe

### ➢ *Anexa 1* – Grilă de evaluare a unei argumentări

| Ce se evaluează | F. bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| ***A. Respectarea structurii discursului de tip argumentativ*** - ipoteza, argumentele (exemplificări, explicaţii), concluzia | | | |
| ***B. Mărci lexicale specifice*** - conectori exprimând cauzalitatea, consecuţia şi concluzia (*pentru că, întrucât, încât, deci, prin urmare*) | | | |
| - elemente corelative care indică un raţionament de tipul cauză-efect (*dacă... atunci, cu cât... cu atât* etc.) | | | |
| - conectori de ierarhizare a argumentelor (*în primul rând, în cele din urmă* etc.) | | | |
| - conectori ce indică gruparea argumentelor în jurul unei teme (*în ceea ce priveşte..., din punctul de vedere al...* etc.) | | | |
| ***C. Calitatea argumentării*** - adecvarea argumentelor la temă | | | |
| - pertinenţa argumentelor | | | |
| - ordonarea logică a argumentelor | | | |
| - gradarea argumentelor de la cele slabe spre cele tari | | | |
| ***D. Claritatea expunerii sau a redactării*** | | | |
| ***E. Puterea de convingere a argumentării*** (impresia de ansamblu asupra cititorului/ auditoriului) | | | |

### ➢ *Anexa 2* – Grilă de evaluare a reconstruirii subiectului povestirii

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Respectă înlănţuirea logică a evenimentelor povestirii de la care se porneşte | | | |
| Relatează amănunte semnificative din perspectiva rolului asumat | | | |
| Acordă o notă personală celor relatate | | | |

## ■ Probă de evaluare sumativă

Metodele de evaluare pe care le folosim în clasele de liceu trebuie să fie diverse, pe de o parte – pentru a menţine viu interesul elevilor pentru studiul limbii şi literaturii române, pe de altă parte – pentru a le oferi o varietate cât mai mare de modalităţi de lucru.

Astfel, evaluarea unităţii de învăţare *Povestirea* poate să se realizeze printr-o activitate antrenantă, care să-i implice pe toţi elevii, ţinând seama – de această dată – de sfera preocupărilor lor, de aptitudinile pe care le au.

Apelând la teoria inteligenţelor multiple a lui Howard Gardner, cunoscând deja elevii de mai bine de un an şcolar, ne putem permite o activitate care să-i ofere fiecăruia posibilitatea de a-şi etala atât cunoştinţele, cât şi aspiraţiile, talentele, aptitudinile.

Li se cere elevilor să citească povestirea *Fântâna dintre plopi* din *Hanu Ancuţei*, de Mihail Sadoveanu.



Scanned with OKEN Scanner

Elevii se pot împărţi în patru grupe, în funcţie de inteligenţa dominantă. În exemplul nostru:

- inteligenţa lingvistică
- inteligenţa interpersonală
- inteligenţa logico-matematică
- inteligenţa spaţială.

Sarcinile de lucru pot fi următoarele:

- grupa I – *inteligenţa lingvistică*: Ilustraţi, printr-o compunere, instanţele comunicării narative, evidenţiind particularităţile povestirii şi particularităţile limbajului.
- grupa a II-a – *inteligenţa interpersonală*: Pregătiţi o lecţie pe care urmează să o predaţi colegilor, în care veţi evidenţia instanţele comunicării narative, particularităţile povestirii şi particularităţile limbajului.
- grupa a III-a – *inteligenţa logico-matematică*: Puneţi în evidenţă, printr-o schemă logică, relaţiile care se stabilesc între instanţele comunicării narative, particularităţile povestirii şi particularităţile limbajului.
- grupa a IV-a – *inteligenţa spaţială*: Realizaţi ilustraţia potrivită pentru o pagină de carte care deschide povestirea *Fântâna dintre plopi* din volumul *Hanu Ancuţei*, de Mihail Sadoveanu, care să evidenţieze instanţele comunicării narative, particularităţile povestirii şi particularităţile limbajului.

***Observaţie:***

*Se constată că sarcinile conduc la demonstrarea înţelegerii profunde a aceloraşi concepte, aplicate în interpretarea aceluiaşi text. Ceea ce diferă este codul folosit pentru a dovedi înţelegerea şi formularea sarcinii care solicită acest lucru. Ca o sugestie, în elaborarea unei astfel de probe este necesar să fixaţi, în primul rând, conceptele a căror interiorizare doriţi să o evaluaţi şi apoi să formulaţi sarcinile în funcţie de grupele de inteligenţă pe care le aveţi în vedere. În ceea ce priveşte notarea, vă sugerăm ca rezultatul obţinut de o grupă să se reflecte în notele fiecărui membru al grupului; doar în cazul în care apar „creatorii de excelenţă", care nu pot lucra în grup, ei se notează separat.*

În cele ce urmează, oferim mai multe detalii despre teoria inteligenţelor multiple şi incidenţele sale didactice.

### *1.2.3. Inteligenţe multiple – de la teorie la posibilităţi de aplicare didactică*[5]

Când Howard Gardner a formulat pentru prima oară ***teoria inteligenţelor multiple*** (*Frames of Mind*, 1983), a pornit de la o critică a sistemului de învăţământ (valorizator cu precădere al capacităţilor logico-matematice şi lingvistice). Zece ani mai târziu (în lucrarea *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, 1993), el îşi rafinează poziţia, adăugând şi elemente de cercetare experimentală, care transferă inteligenţele multiple dintr-un concept criticat şi criticabil într-un punct de plecare al unei practici

[5] Materialul de faţă a fost realizat după: Sarivan, L., *Inteligenţele multiple – o teorie pentru practica didactică*, în *Învăţământul primar* 3/1996 şi Sarivan, L., *Teoria inteligenţelor multiple – noi paşi spre practică*, în *Învăţământul primar* 3-4/ 1999



Scanned with OKEN Scanner

şcolare cu adevărat individualizate. De atunci, aplicaţiile practice ale teoriei s-au înmulţit, succesul „inteligenţelor multiple" în şcoală surprinzându-l chiar pe iniţiatorul lor: „În mod sigur [teoria] a demonstrat tuturor că elevii nu sunt la fel şi că testele ne arată numai superficial diferenţele dintre copii" (*Educational Leadership*, Sept. 1997).

### Şcoala uniformă şi testomania

Din punctul de vedere al lui Gardner, societatea americană (şi, prin contaminare, sistemul de învăţământ pe care îl generează) suferă de câteva prejudecăţi:

- *excelenţa occidentală* (anumite valori culturale sunt considerate de rang superior: gândirea logică este importantă, la fel şi raţionalitatea – ele nefiind totuşi singurele virtuţi umane);
- *unilateralitatea celui mai bun* (credinţa periculoasă după care toate răspunsurile la o problemă dată se regăsesc în abordarea oferită de elita instaurată ca autoritate – cei mai „luminaţi" savanţi de la Harvard au fost chemaţi pentru a-l ajuta pe preşedintele Kennedy în luarea deciziilor, timp în care a început războiul din Vietnam!);
- *valorizarea a ceea ce poate fi uşor testat* (accentuarea acelor abilităţi/abordări care se dovedesc testabile şi ignorarea celor care nu se pliază testului standard).

Ca urmare, dincolo de retorica învăţământului diferenţiat şi a educaţiei pentru „toţi", şcoala este „uniformă", claustrată într-o cochilie de neo-conservatorism (care se opune liberalizării – în multe privinţe exagerate – din anii '60). „Şcoala uniformă" presupune un set de competenţe şi informaţii de bază, pe care orice individ trebuie să le asimileze (unii indivizi sunt mai capabili decât alţii şi deci vor stăpâni aceste cunoştinţe mai rapid). Şcoala este organizată astfel încât cei mai inteligenţi să avanseze spre nivelul elitelor, iar cea mai mare parte a elevilor să dobândească cunoştinţele de bază în cel mai eficient mod cu putinţă. Din acest motiv trebuie să existe un acelaşi curriculum pentru toţi, aceleaşi metode de predare şi aceleaşi metode standardizate de evaluare. Elevi, profesori şi şcoli sunt judecaţi în funcţie de eficienţa cu care se realizează aceste standarde.

La prima vedere, acest tip de şcoală este şi democratic şi pe linia „priorităţilor educaţionale esenţiale" (criteriul eficienţei). Ea derivă totuşi dintr-o viziune tradiţională asupra intelectului, din „testomania" americană, pe scurt, din „stilul de gândire IQ".

Când testele Binet au fost importate în America, reelaborate şi diversificate în funcţie de nevoi, succesul lor a condus la două consecinţe majore, care domină încă spaţiul educaţional, în ciuda cercetărilor recente din sfera inteligenţelor artificiale şi a neurobiologiei:

- o distanţare faţă de obiectivul iniţial. (Binet îşi propusese ca, după depistarea elevilor cu dificultăţi, să elaboreze tehnici care să le ridice performanţele, în timp ce proliferarea testelor a condus la pura ierarhizare a indivizilor în funcţie de IQ);
- o sedimentare a viziunii unilaterale asupra intelectului (Binet însuşi credea că testează „inteligenţa"). Conform acestei viziuni, inteligenţa este o ***abilitate generală***, care se regăseşte în grade diferite în orice individ. Poate fi măsurată cu precizie prin teste standardizate „cu-creionul-pe-hâr-



Scanned with OKEN Scanner

tie" – decontextualizate, aşadar – care la rândul lor prognozează succesul în şcoală. Testele IQ nu reuşesc, totuşi, să prezică performanţa după încheierea educaţiei formale şi nici să măsoare alte abilităţi umane în afara celor lingvistice şi logico-matematice.

În accepţiunea tradiţională, inteligenţa este generală, dar este dată de capacitatea de a rezolva probleme care solicită abilităţi logico-matematice şi lingvistice, valorizate cu precădere de şcoală şi măsurate cu precizie de teste. Lucrurile sunt totuşi mai complicate dincolo de zidurile şcolii (un IQ înalt nu garantează succesul profesional, cu atât mai puţin pe cel social!). Ele se complică şi mai mult când ne raportăm la complexitatea minţii umane. Neurobiologia a pus în evidenţă faptul că sistemul nervos este puternic diferenţiat. În mod independent, la aceleaşi concluzii conduc şi cercetările din sfera inteligenţei artificiale: sistemele expert care conţin informaţii super-detaliate în domenii specifice demonstrează un foarte mic „transfer" sau chiar lipsa acestuia spre alte domenii de cunoaştere.

■ **Viziunea pluralistă şi cele opt inteligenţe identificate de Gardner**

Ţinând cont de aceste consideraţii ştiinţifice, depăşind prejudecata valorizării abilităţilor lingvistice şi logico-matematice, precum şi ierarhizările testelor de tip IQ, se pune problema pluralizării intelectului şi, din această perspectivă, a căutării şi înţelegerii resorturilor care determină indivizii să-şi dezvolte deprinderi importante pentru stilul lor de viaţă.

Sunt „inteligenţi" un campion de atletism, un jucător de şah sau un violonist? În ipoteza unui răspuns afirmativ, de ce oare testele obişnuite de inteligenţă nu îi depistează ca atare? Dând un răspuns negativ, întrebarea care se pune imediat este: ce le permite totuşi atingerea performanţelor în respectivul domeniu de activitate? Numai o viziune pluralistă asupra intelectului poate rezolva această dilemă.

Dacă *inteligenţa* se defineşte ca *abilitate de a rezolva probleme şi/sau de a crea produse care sunt valorizate la un moment dat de o anumită cultură*, atunci trebuie să admitem că:

- problemele de rezolvat variază foarte mult: de la crearea unui final pentru o poveste începută, până la o mutare a unei piese de şah;
- registrul produselor este şi el deosebit de amplu: de la teorii ştiinţifice şi compoziţii muzicale, până la campanii politice de succes.

Cu alte cuvinte, capacitatea cognitivă a omului este mai bine descrisă printr-un *set de abilităţi, talente, deprinderi mentale*, pe care Gardner le denumeşte ***inteligenţe.*** Toţi indivizii normali posedă fiecare din aceste inteligenţe într-o anumită măsură. Ceea ce îi diferenţiază este gradul lor de dezvoltare şi natura unică a combinării lor.

O dată acceptat intelectul multiplu, obiectivul imediat avut în vedere este selectarea inteligenţelor (care îşi au originea în biologie şi sunt valorizate într-unul sau mai multe spaţii culturale). În acest sens, Gardner a consultat diverse surse: informaţii privind dezvoltarea normală, cât şi cea a copiilor supradotaţi, deteriorarea facultăţilor cognitive ca urmare a vătămărilor cerebrale, studii asupra populaţiilor excepţionale, date despre evoluţia cogniţiei de-a lungul timpului, studii psihometrice (inclusiv corelaţii între teste), măsuri de transfer şi generalizare între itemii de testare.

Conform criteriilor stabilite în urma acestor acumulări şi analize de date, este



Scanned with OKEN Scanner

denumită „inteligenţă“ numai acel „candidat“ care are o „operaţie-nucleu“ (sau un set de asemenea operaţii) şi care este susceptibil de a fi codat într-un „sistem simbolic“ („ca sistem de calcul neural, fiecare inteligenţă este activată de anumite tipuri de informaţii prezentate intern şi extern“; de asemenea, un „sistem simbolic determinat cultural captează şi transferă importante forme de informaţii“, Gardner, 1993, 112). Cu alte cuvinte, o inteligenţă trebuie să fie probată de: a) existenţa unei *zone de reprezentare pe creier*; b) existenţa unui *sistem propriu de expresie* (a unui cod specific de simbolizare).

Pe această bază, Gardner a izolat iniţial şapte inteligenţe, pentru ca, ulterior, să mai includă una (după ce a verificat-o pe temeiul criteriilor menţionate). Acestea sunt (ordinea lor nu reflectă, în nici un caz, o ierarhie de valori!):

1. ***Inteligenţa lingvistică*** (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul codului lingvistic).
2. ***Inteligenţa logico-matematică*** (capacitatea de a opera cu modele, categorii şi relaţii, de a grupa şi ordona date, precum şi de a le interpreta).
3. ***Inteligenţa spaţial-vizuală*** (capacitatea de a forma un model mental al lumii spaţiale, de a opera folosind un asemenea model, adică de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul reprezentărilor spaţiale şi al imaginii).
4. ***Inteligenţa muzicală*** (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul ritmului şi melodiei).
5. ***Inteligenţa corporal-kinestezică*** (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul mişcării).
6. ***Inteligenţa naturalistă*** este cea nou inclusă (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse cu ajutorul clasificărilor/taxonomiilor şi reprezentărilor din mediul înconjurător).
7. ***Inteligenţa interpersonală*** (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse prin cunoaşterea şi interacţiunea cu ceilalţi).
8. ***Inteligenţa intrapersonală*** (capacitatea de a rezolva probleme şi de a dezvolta produse prin cunoaşterea de sine).

Fiecare inteligenţă se bazează, cel puţin iniţial, pe un potenţial bio-psihologic: anumite inteligenţe sunt mai bine dezvoltate (sunt „tari“, „promit“) altele, mai puţin (sunt „slabe“, „în risc“). Acesta este mai apoi exprimat ca rezultat al jocului dintre factorii genetici şi de mediu. Există o stadialitate a inteligenţelor care, în decupajul lui Gardner, include: (1) capacitatea de a modela rudimentar; (2) însuşirea/internalizarea sistemului simbolic specific; (3) reprezentarea în sistemul notaţional specific; (4) exprimarea în registrul de roluri sociale şi profesionale (acest ultim stadiu corespunde adolescenţei şi vârstei adulte).

Din punct de vedere biologic, inteligenţele sunt independente, în funcţie de diversele zone corticale care le guvernează. Cercetările pe indivizii care au suferit accidente cerebrale arată că anumite facultăţi dispar în timp ce altele se păstrează, în funcţie de zona afectată. La nivel individual, ele apar în combinaţie. Gardner consideră, de fapt, individul ca o *„colecţie de inteligenţe“*. Practic, el poate să nu fie în mod deosebit dotat în nici una dintre inteligenţe şi totuşi să se potrivească foarte bine unui anumit



Scanned with OKEN Scanner

statut social şi profesional datorită unei combinaţii anumite de inteligenţe.

■ **Implicaţiile educative ale teoriei lui Gardner**

În accepţia creatorului ei, teoria inteligenţelor multiple este mai umană şi mai veridică decât alte abordări ale inteligenţei, ea reflectând mai adecvat datele despre comportamentul uman inteligent şi, nu în ultimul rând, stând la baza unei reforme de substanţă a şcolii, care să înlocuiască „retorica schimbărilor rapide şi superficiale" (Gardner, 1993, 89). Obiectivul ei ar fi substituirea „şcolii uniforme" printr-una cu adevărat centrată pe individ.

Emergenţa unei educaţii individualizate este motivată de două presupoziţii: (1) de vreme ce indivizii au profiluri de inteligenţă diferite, atunci şcoala trebuie organizată astfel încât să se plieze acestora (în loc să pretindă că toţi elevii au acelaşi tip de intelect, ar trebui să se conceapă o educaţie care să maximalizeze potenţialul intelectual al fiecăruia); (2) în trecut, se credea că un individ poate asimila întreaga cunoaştere umană sau o parte semnificativă a acesteia. Câtă vreme un asemenea obiectiv părea de atins, curriculum-ul uniform era legitim. Nu mai este cazul azi, când nimeni nu mai poate visa măcar să achiziţioneze fie şi un singur domeniu de cunoaştere.

Şcoala avută în vedere de Gardner îşi propune: *dobândirea unei înţelegeri profunde în cadrul câtorva **discipline-nucleu**; încurajarea elevilor în folosirea cunoaşterii asimilate pentru **rezolvarea de probleme** cu care se pot confrunta în comunitatea mai largă* (de altfel, elevi şi profesori participă adesea la explorări contextualizate în cadrul real comunitar); *încurajarea combinaţiei unice de inteligenţe a fiecărui elev.*

Fiecare inteligenţă poate fi folosită deopotrivă în calitate de ***conţinut*** al învăţării şi ***mijloc/mediu de comunicare*** a conţinutului. Un copil care nu are o inteligenţă logico-matematică foarte dezvoltată, va avea, fără îndoială, dificultăţi, de exemplu, în a învăţa un principiu matematic. Principiul matematic ce urmează a fi învăţat – conţinutul – există în sfera logico-matematică şi ar trebui comunicat prin matematică (mijlocul). În aceste condiţii, ***elevul***, care nu este în mod special „matematic", ***şi problema***, care este „foarte matematică", ***nu sunt în acord***. Matematica, în calitate de mediu, eşuează. Trebuie găsită o altă cale pentru conţinutul matematic – „o metaforă" în alt mediu (de exemplu, limba, modelele spaţiale, mişcările corporale). Prin (inter)mediul unei inteligenţe mai bine reprezentate decât cea matematică, elevul poate ajunge, pe o cale secundară, la soluţia problemei. Totuşi, la un moment dat, „metafora" folosită trebuie retradusă în domeniul matematic. *Fără această retranslaţie, ceea ce s-a învăţat rămâne la un nivel superficial.*

În şcoala centrată pe individ, atât metodele de evaluare, cât şi curriculum-ul favorizează diferitele profiluri de inteligenţe ale elevilor. În cazul evaluării se avansează procedurile şi instrumentele care se aplică diverselor inteligenţe (nu numai celei lingvistice şi logico-matematice) care permit „privirea directă" în multitudinea tipurilor de învăţare. În acest sens, Gardner propune *evaluarea proiectelor elevilor, în timp ce acestea sunt în progres*. Evaluarea prin proiecte oferă avantajul de a contextualiza învăţarea şi implică şi conştientizarea paşilor în rezolvarea problemei sau crearea produsului, observându-se totodată folosirea diverselor medii specifice fiecărei inteligenţe. Pe de altă parte, prin expunerea la medii variate, sunt stimulate mai multe inteligenţe şi se poate determina combinaţia de inteligenţe a elevului, o informaţie utilă



Scanned with OKEN Scanner

în abordarea individualizată ulterioară.

În ceea ce priveşte curriculum-ul, acesta trebuie scos din inerţia tradiţională şi reconfigurat, considerând că mult prea mult din ceea ce se predă este inclus din raţiuni istorice ale căror motivaţii s-au pierdut nu numai pentru elevi, dar şi pentru profesori. Gardner propune reformularea curriculum-ului din perspectiva deprinderilor, cunoştinţelor şi mai ales a înţelegerii, adaptându-l, pe cât posibil, stilurilor de învăţare şi profilurilor intelectuale ale elevilor.

Şcoala individualizată presupune şi câteva ***roluri noi***:

- ***specialişti în evaluare*** (încearcă să înţeleagă cât mai profund abilităţile şi interesele copiilor din şcoală);
- ***specialişti în relaţia elev-curriculum*** (ajută la combinarea profilurilor şi intereselor elevilor cu anumite curricula şi stiluri de învăţare);
- ***specialişti în relaţiile şcoală-comunitate*** (oferă elevilor ocazii de învăţare în cadrul comunităţii).

Pledând mai degrabă pentru „ucenicia" pe lângă un „mentor" (care oferă contextualizare şi sens învăţării, puternice relaţii interpersonale, adecvare la profilul de inteligenţă şi interesul fiecăruia), decât pentru instruirea obişnuită – fără îndoială modernizată prin centrarea pe elev, dar pe un elev neutru, neînţeles în complexitatea sa intelectuală – Gardner susţine că *şcoala individualizată este mai eficientă în mobilizarea resurselor individuale*.

**Aplicarea în şcoală**

Cea mai importantă aplicare didactică a teoriei sale este, cf. Gardner, *promovarea înţelegerii profunde a conceptelor fundamentale din diferite discipline, acordând elevilor posibilitatea de a le explora folosind o gamă largă de inteligenţe*. În acest sens se recomandă[6]:

- *identificarea conceptelor importante ce trebuie predate;*
- *proiectarea de activităţi variate ca punct de plecare, pentru comunicarea ideilor şi realizarea unei baze solide de cunoştinţe;*
- *adâncirea înţelegerii prin investigarea subiectului dintr-o varietate de perspective; (În acest sens este util să ne punem întrebări de tipul: Ce va atrage atenţia unui matematician dacă va studia acest subiect? Ce va atrage atenţia unui reporter sau a unui coregraf?);*
- *selectarea acelor activităţi care corespund cel mai bine obiectivelor propuse;*
- *crearea cadrului pentru folosirea mai multor sisteme de simboluri sau inteligenţe pentru aplicarea şi reprezentarea ideilor în scopul evaluării;*
- *îmbogăţirea experienţei prin abordarea conceptului atât în cadrul disciplinei, cât şi interdisciplinar.*

Un element esenţial în aplicarea teoriei inteligenţelor multiple la clasă este cunoaşterea ***profilului de inteligenţă*** al elevilor . Aflarea punctelor „tari" şi „slabe" este esenţială pentru stabilirea strategiilor didactice de diferenţiere şi individualizare. În

[6] cf. Baum, Viens, Slatin, Gardner – *Principii de promovare a înţelegerii*, schiţă, în *Baza de curs – Stagiu de formare naţională*, Braşov, mar.1999



Scanned with OKEN Scanner

acest sens, Gardner propune expunerea de timpuriu a elevilor la medii diferite de învăţare aparţinând domeniilor care determină diferitele inteligenţe. Copiii se vor orienta spre acelea care se potrivesc inteligenţei/inteligenţelor care „promit" (evitarea sau dezinteresul pentru celelalte va arăta domeniul inteligenţei/inteligenţelor „în risc"). Pe de altă parte, observarea elevilor, când li se dau diverse sarcini, conduce şi ea la cunoaşterea profilului de inteligenţă. Redăm mai jos o serie de comportamente specifice celor opt inteligenţe (atunci când acestea „promit"):

- ***lingvistică***: are vocabular bine dezvoltat; povesteşte ca să explice; participă la dezbateri/discuţii în grup; scrie cu uşurinţă (poezie/proză/articole); citeşte mult; găseşte plăcere în lectură; caută cărţi; împrumută cărţi.
- ***logico-matematică***: traduce ceva într-o formulă matematică; foloseşte analogia pentru a explica; descrie modele de simetrie; compune probleme; demonstrează ceva prin scheme; înţelege cauzalitatea, relaţiile.
- ***spaţial-vizuală***: desenează pentru a explica/demonstra; percepe vizual corect din mai multe unghiuri; se orientează în spaţiu; recunoaşte obiectele din spaţiu.
- ***muzicală***: dovedeşte sensibilitate la sunete; discerne o varietate de sunete în mediu; creează melodie şi ritm; explică prin melodie şi ritm; confecţionează un instrument şi îl foloseşte pentru a explica ceva; indică modele ritmice.
- ***corporal-kinestezică***: creează mişcare pentru a explica ceva; controlează mişcarea; mimează uşor; participă cu plăcere la joc de rol; dansează.
- ***naturalistă***: observă şi notează; clasifică; descrie schimbările din mediul înconjurător; se îngrijeşte de animale, grădini; foloseşte lupa sau binoclul pentru observare; desenează/fotografiază obiecte din natură.
- ***interpersonală***: cooperează în grup; manifestă sensibilitate şi atenţie la comportamentele/motivele/atitudinile/sentimentele/toanele celor din jur; explică/predă ceva cuiva; foloseşte calculatorul.
- ***intrapersonală***: stabileşte şi urmăreşte un ţel; ţine un jurnal; descrie calităţile persoanelor care îl ajută să facă ceva; exprimă şi e conştient de diferite sentimente; ştie ce vrea şi ce poate/nu poate face; ştie încotro să se îndrepte dacă are nevoie de ajutor.

*Este de reţinut faptul că profilul de inteligenţă **nu** se stabileşte prin aplicarea unui test. Sunt necesare multe observări ale comportamentelor copiilor pentru a ne da seama care le sunt activităţile cele mai comode, ce coduri de exprimare folosesc cu precădere şi care sunt acelea pe care le evită.*

Cunoscând acest profil, cum am putea, aşadar, aplica teoria inteligenţelor multiple în contextul actual al şcolii noastre? Iată câteva posibilităţi:

- la începutul lecţiilor obişnuite se poate folosi o activitate care stimulează inteligenţele multiple în scopul de a creşte motivaţia elevilor (folosirea inteligenţelor multiple ca „punct de plecare" al lecţiei);
- în cadrul unei teme interdisciplinare realizate într-un grup constituit din elevi reprezentând diverse inteligenţe „tari", care vor colabora în



Scanned with OKEN Scanner

realizarea sarcinii prin coduri de simboluri şi perspective diferite;

- exploatarea unei teme la nivelul unei discipline prin diferite coduri de reprezentare;
- în cadrul unui proiect individual prin care fiecare elev îşi va realiza tema din perspectiva inteligenţei/inteligenţelor „tari".

■ **Recomandări în privinţa proiectelor**

Gardner motivează introducerea proiectelor în felul următor: *„În cursul vieţii şcolare, elevii americani sunt supuşi la sute, dacă nu mii, de teste. Ei îşi dezvoltă deprinderi de înalt nivel în «exersarea» testelor, dar acestea vor deveni inutile de îndată ce şcoala este absolvită. Prin contrast, dacă examinăm viaţa din afara şcolii, proiectele (individuale şi de grup) sunt modalitatea de lucru cea mai frecventă" (Gardner, 1993, 114). „Deci, de vreme ce în viaţa profesională nu se operează cu teste, ci cu proiecte, este necesară iniţierea şi dezvoltarea unor deprinderi de proiect, încă de la începutul formării intelectuale în şcoală.".* Cf. Gardner, fiecare elev elaborează un proiect personal în raport cu tema în curs, care va fi prezentat în final şi eventual filmat. În timp, rezultă un set (eventual video) care reprezintă de fapt un model cognitiv al dezvoltării elevului de-a lungul evoluţiei în şcoală.

Proiectele elevilor vor fi evaluate pe cinci dimensiuni:

1) ***profilul individual*** (ceea ce evidenţiază proiectul în domeniul capacităţilor cognitive ale elevului);
2) ***operarea cu fapte, concepte, deprinderi*** (profesorul poate cere elevilor să-şi elaboreze proiectul pe baza cunoştinţelor şi înţelegerii dobândite în şcoală, elevul având ocazia astfel să-şi selecteze acele fapte, concepte, deprinderi pe care doreşte să le includă în proiect);
3) ***calitatea muncii*** (sunt examinate în mod obişnuit inovaţia şi imaginaţia, judecata şi tehnica estetică, execuţia şi realizarea, dezvoltarea unui proiect pentru a pune în lumină un anumit concept);
4) ***comunicarea*** (proiectele oferă elevilor ocazii de comunicare cu un public mai larg: cu profesorii, cu alţi adulţi şi colegi într-un efort de colaborare şi, nu în ultimul rând, cu ei înşişi);
5) ***reflecţia*** (capacitatea de a se distanţa faţă de propria lucrare, de a avea permanent în vedere obiectivele propuse, de a evalua progresul făcut şi de a face rectificările necesare). Elevul ajunge, cu timpul, să interiorizeze aceste practici, astfel încât ajunge la performanţa de a-şi aprecia singur munca. În plus, când elevul continuă să creeze într-un anumit gen, se familiarizează cu criteriile acestuia şi învaţă progresiv să gândească în acel domeniu.

Evaluatorul este interesat şi de alte două aspecte: măsura în care proiectul relevă ***profilul cognitiv*** al elevului (punctele tari, limitările, idiosincraziile) şi, respectiv, măsura în care proiectele implică ***cooperarea*** cu alţi elevi, profesori, experţi din exterior, precum şi folosirea judicioasă a diferitelor resurse (bibliotecă, bază de date).

În lumina experimentelor de câţiva ani, concluzia lui Gardner este că ***proiectele pot servi foarte bine mai multor scopuri***:

- ele angajează elevii pe o perioadă de timp semnificativă, determinându-i să conceapă schiţe, să le revizuiască şi să reflecteze asupra lor;



Scanned with OKEN Scanner

- pe baza lor se dezvoltă relaţii interpersonale, cooperare;
- oferă o ucenicie pentru tipul de muncă ce va fi desfăşurată după încheierea şcolii;
- permite elevilor să-şi descopere „punctele forte“ şi să le pună în valoare: mobilizează un sentiment al implicării, generând o puternică motivaţie interioară;
- şi, probabil, lucrul cel mai important, constituie un cadru propice pentru a demonstra înţelegerea dobândită în parcurgerea curriculum-ului şcolar obişnuit.

Deşi denotă un grad înalt de implicare a copilului în formaţie, proiectele nu presupun non-angajarea profesorului. Dacă elevii urmează să-şi conceptualizeze, îndeplinească şi prezinte eficient proiectele, atunci au nevoie de orientare şi consiliere în toate fazele activităţii. Profesorul rămâne, aşadar, un factor esenţial al procesului. Profesorul stabileşte obiectivele cognitive, competenţele. Obiectivele şi competenţele nu sunt negociabile cu elevii. Atât „produsul“, cât şi modalitatea de lucru pot fi negociate cu elevii, profesorului revenindu-i un rol de moderator, facilitator şi resursă.



Scanned with OKEN Scanner

## *1.3. Repere în proiectarea demersului didactic la clasa a XI-a*

Conform programei de clasa a XI-a, în domeniul *Literatură* conţinuturile sunt grupate în trei secţiuni:

1. Dramaturgia
2. Poezia
3. Epoci şi ideologii literare.

Cele trei secţiuni pot fi parcurse separat sau pot fi studiate integrat. Secţiunea *Epoci şi ideologii literare* poate fi corelată cu scrierile literare propuse în primele două secţiuni. Problemele de limbă şi comunicare din programă sunt destinate *exclusiv* specializărilor cu patru ore pe săptămână şi vor fi repartizate în funcţie de textele propuse pentru studiu, iar conceptele operaţionale se parcurg *numai* în corelaţie cu textele studiate.

Ca elemente obligatorii ale programei menţionăm:

- competenţele specifice;
- numărul minim de texte propuse pentru fiecare specie dramatică, tipologie lirică şi epocă literară;
- autorii canonici: I. L. Caragiale, Mihai Eminescu, George Bacovia, Ion Barbu, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Nichita Stănescu, Titu Maiorescu şi Eugen Lovinescu.

În cele ce urmează, vă propunem un posibil grupaj de unităţi de învăţare pentru clasa a XI-a:

1. Comedia
2. Drama
3. *Estomparea graniţelor dintre speciile dramatice tradiţionale
4. *Poezia premodernă
5. Poezia paşoptistă + „Dacia literară“
6. Mihai Eminescu + Junimea
7. Prelungiri ale romantismului şi ale clasicismului
8. Simbolismul
9. Modernismul + text de ideologie literară
10. Tradiţionalismul + text de ideologie literară
11. Avangarda + *text de ideologie literară
12. Neomodernismul
13. Postmodernismul + *text de ideologie literară.

Conţinuturile marcate cu asterisc (*) sunt obligatorii la specializările cu patru ore pe săptămână.

Planificarea presupune stabilirea anterioară a textelor ce vor fi studiate pe parcursul anului şcolar (fie că sunt cele propuse de manualul ales, fie că sunt cele alese de profesor), astfel încât să se poată repartiza toate conceptele operaţionale şi noţiunile de limbă (acolo unde este cazul), în funcţie de textele selectate. Aşa se explică necesitatea rubricii *Conţinuturi* în planificare, iar orice modificare ulterioară se va trece în rubrica *Observaţii*.

### *1.3.1. Planificare calendaristică – secvenţă (1)*

■ **Manualul Editurii Corint** (autori: Florentina Rogalski, Daniel Cristea-Enache, sub coordonarea acad. prof. univ. dr. Eugen Simion), optează pentru o structură mai „didactică“ insistând pe repere culturale şi critice.

Fiecare capitol cuprinde: un text de bază; repere de interpretare; noţiuni de stilistică şi de prozodie şi delimitări conceptuale şi probleme de limbă şi comunicare, tratate în relaţie directă cu textul de studiat.



Scanned with OKEN Scanner

Relaţia de colaborare cu elevul se realizează prin intermediul unor activităţi ca: exerciţii de redactare şi compoziţie, prin intervenţii ale autorilor apărute în coloanele marginale care însoţesc textul şi prin secvenţele de evaluare semestrială şi finală propuse.

Autorii au simţit nevoia să ofere elevilor şi profesorilor, ca supliment al manualului, o *Addenda*, o mică antologie de texte şi de critică având drept scop să-i familiarizeze pe elevi cu limbajul critic, cu diferite modalităţi de „lectură" a unui text literar. În cuprinsul *Addendei* sunt prezentaţi poeţii din toate epocile prevăzute în curriculum şi texte de critică literară de referinţă.

Materialul oferit de Addenda poate fi folosit fie în proiectarea unităţilor ca atare, fie în proiectarea unor programe pentru cursuri opţionale.

■ **Secvenţă de planificare calendaristică**

(pentru specializările cu 4 ore pe săptămână)

| Unitatea de învăţare | C.S. | Conţinuturi | Nr. de ore alocate | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Dramaturgia | 1.1,<br>1.2,<br>2.1,<br>2.6,<br>3.1,<br>3.2,<br>3.3 | Comedia: *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale<br>- text dramatic<br>- compoziţia textului dramatic<br>- construcţia subiectului<br>- modalităţi de caracterizare a personajelor<br>- comicul<br>- arta spectacolului<br>- limbajul<br>- dialogul în textul dramatic<br>- oralitate în dialogul dramatic<br>- elemente verbale, non-verbale şi paraverbale în textul dramatic<br>Drama: *Jocul ielelor*, de Camil Petrescu<br>- conflictul interior<br>- notaţii scenice<br>- registre stilistice<br>Estomparea graniţelor dintre speciile dramatice tradiţionale:<br>*Iona*, de Marin Sorescu<br>- monologul<br>Evaluare | 14 | 1-4 | |



Scanned with OKEN Scanner

## *1.3.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare (1)*

■ **Proiectul unităţii de învăţare „Dramaturgia“**

| Conţinuturi (detalieri) | C.S. | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| Teatrul – oglinda însufleţită a artei dramatice<br>scurt istoric<br>conflictul dramatic | 1.2 | Discuţii despre experienţe în domeniul teatrului (lecturi şi/ sau spectacol) pentru evidenţierea caracteristicilor acestuia | Activitate în grup | |
| | 2.1 | Exerciţii de confruntare a concluziilor grupului cu textul de prezentare din manual şi realizarea unei sinteze | Activitate în grup cu raportare frontală, text manual p. 6 | |
| | 1.2 | Exerciţii de definire a conflictului pornind de la un brainstorming şi de la discutarea unor experienţe personale ale elevilor | Activitate frontală | |
| | 2.1 | Exerciţii de extragere a ideilor principale din textul referitor la conflictul dramatic (manual, p .13) | Activitate individuală | |
| Comedia – definiţie, caracteristici<br>*O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale | 1.2 | Lectura textului suport şi interpretarea acestuia prin tehnici vocale adaptate | Text-suport, pp.18-19<br>Activitate frontală | Observare sistematică |
| | 2.1 | Exerciţii de identificare a particularităţilor comediei | Activitate pe grupe | |
| | 2.1 | Exerciţii de confruntare a concluziilor grupelor cu ideile din textele de prezentare (manual, pp. 16-20) | Activitate frontală<br>Texte de prezentare (Comedia, I. L. Caragiale) | |
| | 1.1 | Exerciţii de redactare a unor fişe de lectură (cf. reperelor de interpretare, manual, pp. 20-26) | | Temă pentru acasă |
| Construcţia subiectului<br>Compoziţia textului dramatic | 2.1 | Realizarea unei scheme care să sintetizeze construcţia subiectului | Activitate pe grupe pe baza fişelelor de lectură | |
| | 1.2 | Exerciţii de reconstituire a subiectului pornind de la schema realizată | Activitate frontală | |
| | 3.3 | Exerciţii de interpretare (manual, primul ex./ p. 20) | Activitate pe grupe cu raportare frontală | |
| | 2.6 | Argumentarea compoziţiei piesei (manual, al II-lea ex./ p. 20) | Activitate individuală | Temă pentru acasă |

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Personajele – modalităţi de caracterizare, numele personajelor, comportamente, | 2.1<br><br>3.3<br><br>1.2<br>2.6 | Exerciţii de descoperire a modalităţilor de caracterizare a personajelor<br>Exerciţii de demonstrare a statutului de caracter a personajului (al III-lea ex. p. 20)<br>Discuţii pe tema relaţiilor dintre personaje<br>Exerciţiu de redactare: fişa de caracterizare a unui personaj (ultimul ex./ p.20) | Activitate pe grupe cu raportare frontală<br>Activitate individuală cu raportare frontală<br>Activitate de grup<br><br>Activitate individuală | <br><br><br>Tema pentru acasă |
| Limbajul personajelor, jargonul, dialogul | 2.1<br><br><br><br>3.1<br><br>2.6 | Exerciţii de identificare a jargonului<br><br><br><br>Exerciţii de analiză a limbajului personajelor din perspectiva coerenţei şi logicii discursului<br>Exerciţii de selectare a conceptelor operaţionale şi aplicarea lor pe textul comediei[1] | Text suport – Jargonul (manual, p.21), activitate frontală<br><br><br>Activitate de grup cu raportare frontală<br>Text suport – dialogul (manual, p. 21-23) | <br><br><br><br><br>Temă pentru acasă |
| Sursele comicului, indici ai spaţiului şi ai timpului ordonaţi prin raportare la vorbitor, oralitatea, suspansul | 1.2<br><br>3.3<br>2.1<br><br><br>2.6 | Discuţii pe tema comicului de limbaj pe baza fişelor de lectură<br>Exerciţii de identificare a altor surse ale comicului<br>Analiza comicului în scrisoarea primită de Trahanache din perspectiva indicilor spaţio-temporali şi a oralităţii<br>Exerciţii de selectare a conceptelor operaţionale şi aplicarea lor pe textul comediei | Activitate frontală<br><br>Activitate frontală<br>Activitate în grup cu raportare frontală<br>Text suport – Suspansul (manual, p. 23) | <br><br><br><br>Temă pentru acasă |
| Elemente verbale, nonverbale şi paraverbale<br>Mijloace lingvistice de realizare a unei judecăţi de valoare | 2.6<br><br>2.6 | Exerciţii de identificare şi analiză a rolului elementelor nonverbale şi paraverbale<br>Exerciţii de argumentare pentru prezentarea unui aspect analizat (ex. de la p. 26 – adaptat pentru oral) | Casetă video – secvenţă din piesă – activitate frontală<br>Text suport – mijloace lingvistice....p. 24-26 activitate pe grupe | <br><br>Observarea sistematică a elevilor |

[1] Activitatea începe în clasă şi se continuă ca temă pentru acasă.



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Drama – definiţie, manifestare în cultura universală şi în cea română, caracteristici<br>Text suport:<br>Camil Petrescu – *Jocul ielelor* | 2.1<br><br>1.2<br><br>3.3 | Extragerea ideilor principale din textul de prezentare (manual, pp. 27-29)<br>Lectura şi înţelegerea textului. Rezumarea conţinutului<br>Identificarea trăsăturilor specifice dramei ca text dramatic | Text-suport, manual pp. 27-29, activitate frontală<br>Activitate pe grupe<br><br>Text-suport, C. Petrescu<br>Activitate frontală | |
| Construcţia subiectului conflictul interior, tipuri de antinomii, drama absolută | 2.6<br><br>2.6<br><br>1.2<br><br><br>1.1 | Identificarea în textul dramei a tipurilor de antinomie prezentate în manual (pp. 32-35)<br>Identificarea şi discutarea tipurilor de conflict ilustrat în piesă<br>Dezbatere privind relaţia dintre dreptatea absolută şi dreptatea socială ca sursă a conflictului dramatic (primul ex./ p.31)<br>Exerciţiu de redactare a unui eseu pe tema dramei absolutului (al III-lea ex./ p. 31) | Text-suport, activitate de grup<br>activitate frontală<br><br>Activitate frontală<br><br>Activitate individuală | Temă pentru acasă |
| Modalităţi de construire a personajelor<br>Comportamente/atitudini | 2.1<br><br>3.3<br><br>2.6 | Comentarea relaţiilor dintre personaje<br><br>Exerciţii de argumentare privind profilurile personajelor: ex. al II-lea şi al V-lea, p. 31)<br>Exerciţii de comparare între eroii din textele dramatice şi din proza lui Camil Petrescu (manual, ex. al IV-lea/ p. 31)[2] | Texte-suport, activitate frontală<br>Activitate de grup cu raportare frontală<br>Activitate de grup, apoi individuală | Temă pentru acasă |
| Elemente de limbaj didascalia | 2.6<br><br><br><br>3.1<br><br>3.2 | Exerciţii de identificare a rolului notaţiilor autorului pe textul fragmentului dramatic studiat<br><br><br><br>Exerciţii de identificare şi analiză a structurii argumentării la personajele fragmentului<br>Exerciţii de argumentare pornind de la un citat din piesă (manual, ultimul ex./ p. 36)[3] | Texte-suport – fragment C. Petrescu şi text de prezentare Didascalia (pp. 23-24), activitate de grup<br><br><br><br>Activitate frontală<br><br>Activitate frontală, apoi individuală | Temă pentru acasă |

[2] Activitatea începe ca discuţie de grup în clasă şi continuă ca temă pentru acasă.
[3] Activitatea începe ca discuţie în clasă şi continuă ca temă pentru acasă.

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Estomparea graniţelor dintre speciile dramatice tradiţionale<br>teatrul parabolic<br>teatrul mitic<br>teatrul absurdului<br><br>*Iona*, de Marin Sorescu | 2.1<br><br>2.6<br><br><br><br>3.2 | Discuţii referitoare la caracteristicile dramaturgiei (structuri tradiţionale)<br>Compararea structurii dramatice tradiţionale cu structura textului lui M. Sorescu<br><br>Realizarea unei paralele între legenda biblică şi textul lui Sorescu (primul ex./p.50) | Activitate frontală<br><br>Text-suport M. Sorescu<br>Activitate de grup cu raportare frontală<br>Activitate frontală | |
| Monolog<br>Structura personajului | 2.6<br><br>2.1<br><br><br>3.2 | Exerciţii de identificare a specificului monologului dramatic în textul studiat<br>Realizarea unei fişe de caracterizare a personajului pe baza reperelor de interpretare (manual pp. 50-54)<br>Exerciţiu de argumentare (manual, ultimul ex./ p. 50) | Activitate frontală<br><br>Activitate de grup cu raportare frontală<br><br>Activitate individuală | <br><br><br><br>Tema pentru acasă |
| Evaluare | | | | |

***Notă:*** În măsura în care găseşte resursele de timp necesare, profesorul poate organiza unitatea de învăţare *Estomparea graniţelor dintre speciile dramatice tradiţionale* în patru ore care vor cuprinde şi temele: „recuperarea miturilor", „absurdul existenţial (cotidian)"



CNC

Scanned with OKEN Scanner

■ **Probă de evaluare:**

1. Scrie un eseu despre forţa creaţiei lui I. L. Caragiale, pornind de la textul din manual, p. 20, partea stângă, sus: „Caragiale, fără să elimine trăsăturile tipic româneşti, a dezvăluit esenţa spiritului uman supus în toate manifestările şi în ambianţele decisive pentru el: familia, şcoala, profesiunea, acţionând în sfera politică sau în cea culturală, exercitându-şi atribuţiile civice, ori reacţionând sub presiunea unor momente istorice de anvergură."

50 puncte

2. Caracterizează personajul Gelu Ruscanu din perspectiva lui Praida: „A avut trufia să judece totul".

40 puncte

### *1.3.3. Planificarea calendaristică – secvenţă (2)*

■ **Manualul Editurii Humanitas:** (autori: Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu)

■ **Secvenţă de planificare calendaristică**

– pentru specializările şi profilurile cu 3 ore pe săptămână –

| Unitatea de învăţare | C.S. | Conţinuturi | Nr. de ore alocate | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Dramaturgia | 1.1., 1.2., 1.4., 2.1., 2.6., 3.1. 3.2., 3.3. | Comedia: *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale (text dramatic, construcţia subiectului în textul dramatic, modalităţi de caracterizare a personajelor, comicul) | 4 ore | I-II | |
| | | Limbajul în textul dramatic | 1 oră | II | |
| | | Drama: *Act veneţian*, de Camil Petrescu (conflictul interior, monologul dramatic, limbaje scenice) | 3 ore | II-III | |
| | | Dialogul în textul dramatic | 1 oră | III | |
| | | Dramaturgia românească – privire istorică | 1 oră | IV | |
| | | Evaluare | 1 oră | IV | |
| Totalul orelor alocate pentru unitatea 1[4] | | | 11 ore | | |

[4] Secvenţele *Cum scriem despre...* şi *Cum scriem despre opera dramatică* din manual (p. 23-24, p. 34-35) nu constituie lecţii de predare-învăţare, ci fişe tehnice pe care elevii le pot consulta pentru conceperea şi elaborarea temelor de redactare din această unitate.



Scanned with OKEN Scanner

### *1.3.4. Proiectarea unei unităţi de învăţare (2)*

■ **Proiectul unităţii de învăţare „Dramaturgia" (pentru profilurile şi specializările cu 3 ore pe săptămână)**

| Conţinuturi (detalieri) | C.S. | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| Comedia<br>(Text suport – *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale)<br>- text dramatic | 1.2<br><br><br><br>2.6 | Joc de rol – interpretarea unor secvenţe din piesă<br><br><br>Discutarea trăsăturilor textului dramatic | Textul suport<br>Grila de evaluare a lecturii<br>Activitate în grupe<br><br>Activitate frontală | Evaluarea interpretării pe baza unei grile (Anexa 1) |
| Construcţia subiectului în textul dramatic<br>- secvenţe narative în textul dramatic<br>- intriga<br>- conflictul dramatic | 2.1.<br><br>2.1.<br><br><br>3.1. | Exerciţii de identificare a momentelor subiectului (ex. 1, 2, 3, p. 14)<br><br>Analiza situaţiilor conflictuale din piesă (ex. 4, p. 14-15)<br><br><br>Activităţi de argumentare orală/în scris a rolului situaţiilor conflictuale în economia piesei (ex. 5, p. 15) | Textul suport<br>Activitate în grupe<br><br>Activitate în perechi<br><br><br>Activitate individuală | Grilă de evaluare a argumentării (v. Anexa 1 de la Proiectul unităţii de învăţare *Povestirea*, clasa a X-a) |
| Modalităţi de caracterizare a personajelor<br>- limbajul personajelor<br>- comportament şi atitudini<br>- notaţiile autorului<br>- numele personajelor | 2.1.<br><br><br><br>3.2. | Activitate de identificare a modalităţilor de caracterizare a personajelor în textul studiat (ex. 1, 2, 3, 4, p. 16-17)<br><br><br>Dezbatere asupra profilului unor personaje şi asupra relaţiilor stabilite între diverse perechi de personaje (ex. 6, 7, p. 15) | Textul suport<br>Activitate în grupe<br><br><br>Activitate frontală şi pe grupe | Observarea sistematică a elevilor |





Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Comicul şi comedia<br>- surse ale comicului<br>- tipuri de comic<br>- comedie<br>- arta spectacolului | 2.1. | Exerciţii de identificare a surselor comicului, comparând textul citit cu o montare filmată a piesei (ex.1-6, p.17) | Textul suport + casetă video cu secvenţe din montări ale piesei<br>Activitate în grupe | |
| | 3.3. | Discutarea trăsăturilor comediei | Activitate frontală | |
| | 1.1. | Activitate de redactare pornind de la o temă din manual (ex. 8, p. 16)[5] | Activitate individuală | Evaluarea procesului redactării + autoevaluare (manual, p.23-25) |
| Limbajul în textul dramatic<br>- comicul de limbaj | 1.4. | Activitate de identificare şi analiză a resurselor de expresivitate a limbajului în textul dramatic (ex. de la p. 20-22) | Textele suport<br>Activitate frontală şi în grupe | |
| Drama<br>(Text-suport – *Act veneţian*, de Camil Petrescu)<br>- conflict interior | 1.2. | Activitate de rezumare a piesei (ştafetă) | Activitate frontală | Evaluare pe baza grilei de rezumare (anexa 2) |
| | 2.1. | Exerciţii de identificare şi de comentare a tipurilor de conflict ilustrate în piesă (ex. 1-4, p. 30-31) | Activitate în perechi | |
| Modalităţi de construire a personajelor<br>- monologul dramatic | 3.2. | Activitate de interpretare a evoluţiei personajelor, a relaţiilor dintre ele (ex. 1-4, p. 31-32) | Textul-suport<br>Activitate frontală şi pe grupe | Observarea sistematică a elevilor |
| Limbaje scenice | 2.6. | Exerciţii de identificare şi comentare a diferitelor limbaje apărute într-o punere în scenă a textului dramatic (ex. 1, 2, p. 32) | Textul-suport + casetă video cu montarea unei drame<br>Activitate în grupe | |
| | 3.3. | Activitate de redactare[6] | Activitate individuală | Evaluare reciprocă şi autoevaluare (manual, p. 34-35) |

[5] Identificarea temei piesei dintr-o listă de variante posibile şi argumentarea alegerii. Redactarea începe în clasă şi se termină acasă.
[6] Activitatea vizează încadrarea piesei în specia dramei. Această activitate începută în clasă poate fi continuată acasă sau în ora următoare, tot în clasă.

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dialogul în textul dramatic | 2.1.<br><br><br>1.4. | Exerciţii de identificare a modului de realizare a dialogului<br><br>Activitate de comentare a rolului dialogului în textul dramatic (ex., p. 48-49) | Texte-suport<br>Activitate frontală<br>Activitate în perechi | |
| Dramaturgia românească – privire istorică | 1.2.<br><br>1.2. | Activitate de documentare încheiată cu referat[7]<br>Activitate de prezentare orală a referatelor | Bibliografie<br>Activitate pe grupe | Evaluarea distinctă a activităţii de documentare şi a prezentării |
| Evaluare[8] | 1.1.<br>2.1.<br>2.6.<br>3.2<br>3.3. | Testul din manual, p. 52, adaptat pentru 3 ore/săptămână | Activitate independentă | Anexa 3 |

[7] Pornind de la sinteza din manual, p. 50-51, profesorul va îndruma elevii să pregătească, pe grupe, un referat privind câte un moment din evoluţia dramaturgiei româneşti. Tema poate fi anunţată la sfârşitul primei ore din unitatea de învăţare.

[8] Celelalte competenţe specifice vizate în această unitate de învăţare (1.2., 1.4., 3.1.) au fost evaluate pe parcurs prin activităţi de comunicare orală.



Scanned with OKEN Scanner

## ■ Anexe

### ➢ *Anexa 1* – Grilă de evaluare a interpretării unor secvenţe dintr-o piesă

| Ce se evaluează | F. bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| ***A. Corectitudine***<br>- pronunţarea corectă a tuturor cuvintelor din secvenţa interpretată | | | |
| - claritatea rostirii replicilor (astfel încât să fie auzite de public) | | | |
| - respectarea punctuaţiei din text prin pauze şi intonaţie | | | |
| - cursivitatea rostirii replicilor | | | |
| ***B. Adecvare***<br>respectarea indicaţiilor scenice din paranteze privind:<br>- mimica | | | |
| - gestica | | | |
| - tonul | | | |
| - volumul vocii | | | |
| - ritmul vorbirii | | | |
| - mişcare în scenă | | | |
| ***C. Interpretare***<br>- interpretarea nuanţată/originală a unor replici | | | |
| - întruchipare convingătoare a personajului | | | |

### ➢ *Anexa 2* – Grilă de evaluare a rezumării

| Ce se evaluează | F. bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| - identificarea întâmplărilor narate şi prezentarea acestora<br>în ordinea temporală în care apar în text, fără alte comentarii de istorie sau teorie literară | | | |
| - folosirea persoanei a III-a în rezumare | | | |
| - relatarea neutră, fără exprimare metaforică sau mărci<br>emoţionale (propoziţii exclamative, interjecţii) | | | |
| - transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă | | | |
| - exprimare corectă, clară şi coerentă | | | |
| - preluarea corectă a ştafetei rezumării | | | |

### ➢ *Anexa 3* – Test de evaluare pentru unitatea 1

1. Faceţi planul unei lucrări în care să comparaţi textele aparţinând genului dramatic studiate în această unitate şi indicaţi, recurgând la exemple: modalităţile deosebite de folosire a convenţiilor specifice genului dramatic, trăsătura dominantă a viziunii despre lume/teatru a autorilor studiaţi. (50 de puncte)



Scanned with OKEN Scanner

2.Citiţi fragmentul de mai jos din comedia *Ultima oră*, de Mihail Sebastian:

*DIRECTORUL (şi-a aprins o ţigară şi se aşază pe un colţ de masă. După un timp): M-am uitat prin gazetă. Moartă. N-are nimic. Nimic.*

*ŞTEFĂNESCU: Ce să-i fac? O scriu eu?*

*DIRECTORUL: Ştiri vechi. Reportaje răsuflate. Articole idioate... Ai văzut articolul lui Grigoriu?*

*ŞTEFĂNESCU: E un om subţire. Şi are idei.*

*DIRECTORUL: Mie nu-mi trebuie oameni subţiri. Şi n-am ce face cu ideile lor. (Ironic.) Idei! Ideile omoară o gazetă.*

*ŞTEFĂNESCU: Nu pe a noastră, în orice caz...*

*DIRECTORUL: A noastră! Gazeta noastră e o porcărie.*

*ŞTEFĂNESCU: Mai mare chiar decât crezi. Dar ce să fac cu o redacţie neplătită de trei luni? Oamenii nu mai pot.*

*DIRECTORUL: Las' că se aranjează ei. [...] Se-nvârtesc.*

*ŞTEFĂNESCU: Şi dacă nu pot să «se-nvârtească»? Şi dacă nu se pricep?*

*DIRECTORUL: Foarte rău. Eu ce să le fac? Eu închid ochii. Restul e treaba lor. Să mai ciupească şi ei, de ici, de acolo...*

*ŞTEFĂNESCU: Bună şcoală, n-am ce zice.*

*DIRECTORUL: Nu suntem aici într-un pension de fete. Suntem într-o redacţie.*

*ŞTEFĂNESCU: Şi încă ce redacţie!*

*DIRECTORUL: Să lăsăm gluma. Aşa nu mai merge.*

*ŞTEFĂNESCU: Ba, deocamdată, de bine, de rău, mai merge. Dar mă întreb cât timp. Uite, zincografia nu mai vrea să lucreze. Şi azi mi-au oprit patru clişee. Vor bani.*

*DIRECTORUL: Canalii.*

*ŞTEFĂNESCU: Mai grav e cu tipografia. Mă tem că ne lasă.*

*DIRECTORUL: Alte canalii.*

*ŞTEFĂNESCU: Ne trebuie bani.*

*DIRECTORUL: Nu, Ştefănescule, ne trebuie altceva. Ne trebuie o lovitură. O lovitură, înţelegi? Ceva tare, tare. Ceva senzaţional!*

*ŞTEFĂNESCU: O bombă...*

*DIRECTORUL: Da. O bombă. Un scandal. O crimă.*

*ŞTEFĂNESCU: Crimele nu rentează. Sunt în toate gazetele.*

*DIRECTORUL: Poate că ai dreptate. În orice caz, un scandal. Ceva care să răsune, să aducă cititori, să ridice tirajul.*

Redactaţi răspunsuri de maximum 20 de rânduri pentru fiecare dintre următoarele cerinţe:

a. Identificaţi sursele comicului din fragmentul citat. (25 puncte)

b. Identificaţi câteva dintre trăsăturile antitetice ale celor două personaje şi exemplificaţi-le. (25 puncte)



Scanned with OKEN Scanner

### *1.3.5. Planificarea calendaristică (3)*

■ **Manualul Editurii Sigma (autori:** Nicolae Manolescu (coord.), George Ardelean, Matei Cerkez, Dumitriţa Stoica, Ioana Triculescu)

■ **Secvenţă de planificare calendaristică**

***– pentru 3 ore/săptămână –***

| Unitatea de învăţare | C.S. | Conţinuturi | Nr. de ore | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| Comedia | 1.1<br>1.2<br>2.1<br>2.6<br>3.1<br>3.3 | Text-suport:<br>*O scrisoare pierdută*, de I. L.Caragiale<br>- Comedia<br>- Construcţia subiectului în textul dramatic<br>- Compoziţia textului dramatic<br>- Modalităţi de caracterizare a personajelor dramatice<br>- Registre stilistice<br>- Limbajul personajelor<br>- Notaţiile autorului<br>- Elemente verbale, nonverbale şi paraverbale<br>Evaluare | 6 | I-II | |



Scanned with OKEN Scanner

### *1.3.6. Proiectarea unei unităţi de învăţare (3)*

■ **Proiectul unităţii de învăţare „Comedia" – pentru 3 ore / săptămână**

| Conţinuturi (detalieri) | C.S. | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| Structura textului dramatic | 2.1 | Exerciţii de recunoaştere a principalelor componente de ordin structural specifice textului dramatic[9] | Activitate frontală<br>Text-suport: *O scrisoare pierdută*, de I. L.Caragiale<br>Înregistrare video a piesei sau înregistrare audio | |
| *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale<br>- construcţia subiectului | 2.1<br>1.2 | Exerciţii de analiză a structurii textului dramatic<br>Exerciţii de reconstituire a subiectului textului dramatic studiat - dezbatere (reconstituirea traseului scrisorii – ex. 1, pag. 29) | Activitate frontală<br>Activitate frontală pe baza fişelor de lectură ale elevilor | |
| - Comedia. Compoziţia textului dramatic | 2.1<br><br>3.3<br><br>3.1<br><br>1.1 | Exerciţii de descoperire a elementelor componente ale comediei<br>Exerciţii de clasificare a comediilor după tipurile de comic pe care îl realizează<br>Dezbatere privind rolul dialogului în expunerea conflictului<br>Enunţarea unui punct de vedere propriu faţă de atitudinea unui personaj | Activitate pe grupe[10]<br><br>Activitate frontală<br><br>Activitate pe grupe<br><br>Activitate independentă | <br><br><br><br><br><br>Temă pentru acasă |

[9] Se realizează atât prin lectură, cât şi prin vizionarea/audierea unor secvenţe semnificative.
[10] Se prezintă actele piesei.



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Modalităţi de caracterizare a personajelor dramatice, registre stilistice, limbajul personajelor | 2.6<br><br><br><br><br>1.2<br><br>1.2<br><br>3.1 | Exerciţii de recunoaştere şi comentare a diferitelor modalităţi de expunere a conflictului (dialogul, monologul, aparté-ul şi secvenţele narative)<br>Joc de rol – exerciţii de identificare a personajelor după limbajul folosit<br>Exerciţii de recunoaştere a tipurilor de personaje existente în textul citit<br>Exerciţii de discutare a profilului unor personaje din text din perspectivă tipologică[11] | Activitate pe grupe pe baza fişelor de lectură ale elevilor<br><br>Activitate pe perechi, apoi frontală[12]<br><br>Activitate frontală, apoi pe grupe, cu raportare[13]<br>Activitate independentă<br>- studiul lui G. Ibrăileanu, *Numele proprii în opera comică a lui I. L. Caragiale* | <br><br>Observarea sistematică a elevilor *(Anexa 1)* |
| Elemente verbale, nonverbale şi paraverbale<br>Notaţiile autorului | 3.1<br><br>1.2<br><br>3.1 | Exerciţii de evidenţiere a rolului mimicii, gesticii şi mişcării scenice în comedie<br>Joc de rol - exerciţii de interpretare cu mimică, gestică şi mişcare scenică a unor scene semnificative<br>Exerciţii de identificare a rolului indicaţiilor scenice | Activitate frontală pe baza unei înregistrări video<br>Activitate pe grupe, apoi frontală<br><br>Activitate frontală pe baza textului piesei şi a fişelor de lectură ale elevilor | <br>Observarea sistematică a elevilor *(Anexa 2)* |
| Evaluare[14] | 1.1<br>2.1<br>2.6<br>3.3 | | Activitate independentă | Probă de evaluare[15] |

[11] Elevii primesc sarcina: Comentaţi în ce măsură vi se par expresive numele personajelor din piesa studiată. Exprimaţi-vă părerea.
[12] Fiecare pereche stabileşte ce rol/roluri va interpreta, iar ceilalţi trebuie să ghicească personajul.
[13] Sub îndrumarea directă a profesorului se stabilesc tipurile de personaje existente în piesă, fiecare grupă/pereche realizează caracterizarea unui anume personaj, în final se prezintă întregii clase argumentarea grupei.
[14] Competenţele specifice 3.1, 1.2 se evaluează pe parcurs.
[15] Se ţine cont de propunerile manualului vezi temele de la pag. 32.

Scanned with OKEN Scanner

## ■ Probă de evaluare sumativă

1. Realizează un eseu despre comedia *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale, pornind de la textul lui Eugen Ionescu: „N-am înţeles niciodată, în ce mă priveşte, deosebirea care se face între comic şi tragic. Comicul, fiind intuiţie a absurdului, mi se pare mai deznădăjduitor decât tragicul. Comicul nu oferă vreo ieşire. Spun «deznădăjduitor», dar, în realitate, el este dincolo de disperare ori de speranţă".

50 de puncte

2. Caracterizează cel mai antipatic şi, respectiv, cel mai simpatic personaj, din punctul tău de vedere.

40 de puncte

Scanned with OKEN Scanner

## *1.4. Repere în structurarea unităților de învățare la clasa a XII-a*

Programa clasei a XII-a este structurată pe baza a 10 competenţe specifice şi a două domenii de conţinut:

- literatură (cu două componente – *Studiul aprofundat al textului* şi *Dezbateri şi sistematizări*)
- practici discursive (domeniu care vizează exersarea şi rafinarea abilităţilor de exprimare scrisă şi orală dobândite în clasele anterioare)

În proiectare, conţinuturile din cele două domenii vor fi corelate în vederea atingerii competenţelor prevăzute în programă.

Vă reamintim că în proiectare trebuie pornit întotdeauna de la elementele obligatorii menţionate în programă. Pentru clasa a XII-a, acestea sunt:

- competenţele specifice
- tipurile şi numărul minim de texte studiate (2 romane, 1 piesă de teatru, 2 grupaje lirice)
- autorii canonici (Mihai Eminescu, G. Călinescu, Marin Preda)
- temele prevăzute pentru dezbateri
- tipurile de redactare sau de comunicare orală prevăzute în domeniul *Practici discursive*.

Elementele obligatorii din programă sunt apoi concretizate şi detaliate prin ***elemente care vor fi alese de profesori.*** Pentru clasa a XII-a, profesorul poate alege:

- textele selectate pentru studiu
- activităţile de învăţare şi strategiile didactice folosite pentru atingerea competenţelor specifice
- criteriile de constituire a grupajelor lirice (tematic, stilistic etc.) sau de discutare a textelor (dosarul critic al unei opere, scriitorul şi lumea sa, caracteristici tipologice etc.). Este recomandabil ca elevul să cunoască o cât mai largă paletă de abordări.

Într-o unitate de învăţare, elementele obligatorii şi cele variabile sunt corelate, astfel încât, în ansamblu, acest an terminal să-i ofere elevului posibilitatea de a-şi consolida deprinderile de analiză şi de interpretare a textului literar/nonliterar, a fenomenelor culturale şi de a folosi o paletă largă de activităţi de redactare şi de comunicare orală care să-l pregătească pentru examenul de bacalaureat. Din această perspectivă, sugerăm profesorului de limbă şi literatură română să aloce în orarul săptămânii un modul de 2 ore consecutive la începutul programului, astfel încât probele scrise să simuleze situaţia de examen. Pe de altă parte, o asemenea abordare de timp favorizează pregătirea şi desfăşurarea eficientă a dezbaterilor.

Este recomandabil ca, pentru fiecare text, să se aleagă alt criteriu de discutare a textelor. De pildă:

- pentru primul roman – situarea lui în raport cu trăsăturile epocii în care a fost produs;
- pentru al doilea roman – ipostaze ale receptării (dosarul critic al operei respective);
- pentru piesa de teatru – sesizarea caracteristicilor de gen în raport cu individualitatea operei respective;



Scanned with OKEN Scanner

- pentru primul grupaj liric – tematic (arte poetice sau un motiv urmărit cronologic);
- pentru al doilea grupaj liric – viziune estetică (constituirea imaginarului poetic al unor poeți reprezentativi).

Conținuturile din domeniul *Dezbateri și sistematizări* vor fi repartizate pe tot parcursul anului școlar, profesorul având libertatea să aleagă modalitățile de pregătire și de desfășurare a dezbaterilor, precum și alocarea timpului necesar în funcție de grupul de elevi cu care lucrează.

### *1.4.1. Câteva sugestii pentru pregătirea și desfășurarea dezbaterilor*

Cele două teme obligatorii de la secțiunea *Dezbateri* pot fi grupate în mai multe subteme. Fiecare dintre acestea poate constitui subtema unei dezbateri.

De exemplu, pentru tema *Tendințe de autodefinire în cultura română*, se pot stabili câteva subteme:

- *literatură națională* și *literatură populară*
- *specific național, matrice stilistică, spațiu mioritic, autohtonism, dacism, ortodoxism*
- *sincronism, modernism, protocronism*
- *noi și ceilalți/complexe culturale.*

Sugerăm ca, pentru pregătirea dezbaterii, să se propună elevilor realizarea unui proiect care să permită aprofundarea unei subteme. Prin urmare, pentru proiectarea fiecărei subteme se pot stabili mai multe etape:

**1. Etapa pregătitoare** (2-4 săptămâni)

Profesorul stabilește, împreună cu elevii, următoarele:

- Tema proiectului
- Bibliografia minimă obligatorie pentru toți elevii
- Planul proiectului
- Componența grupelor de lucru și a atribuțiilor fiecărui membru al grupului
- Sarcinile de lucru (fiecare grupă va face o activitate de documentare pe o temă/secvență diferită)
- Timpul și modul de lucru
- Forma de prezentare (fișe de lucru, raport, referat etc.)
- Modalitatea de evaluare:
  - a procesului de documentare (a felului în care elevii au parcurs bibliografia);
  - a produsului (a proiectului, a referatului etc.);
  - a dezbaterii.

***Observație:***

*Pe parcursul evaluării, profesorul poate exercita diverse roluri:*

- *rolul de evaluator continuu (facilitator), urmărind săptămânal stadiul activității elevilor, intervenind la nevoie cu sugestii sau corecții;*
- *moderator, atunci când este cazul; dacă apar neînțelegeri în cadrul grupului își va asuma deblocarea comunicării;*
- *evaluator la sfârșitul proiectului.*



Scanned with OKEN Scanner

- Planul de desfăşurare a dezbaterii şi regulile de participare la dezbatere

2. **Desfăşurarea dezbaterii** (1-2 ore pentru fiecare subtemă):
   - prezentarea raportului fiecărui grup
   - discuţii pro şi contra

În timpul dezbaterii, profesorul preia rolul de moderator:
- conduce începutul dezbaterii;
- stabileşte împreună cu elevii regulile dezbaterii;
- se retrage, pentru a-i lăsa în prim-plan pe elevi;
- intervine doar în momentul în care apar devieri de la tema dezbaterii, încercând să nu dea soluţii de ieşire din impas, ci să le sugereze elevilor să le propună ei;
- evidenţiază intervenţiile care sunt hotărâtoare pentru continuarea firului dezbaterii;
- stabileşte, împreună cu elevii, rezultatele (concluziile) dezbaterii.

Urmând exemplul profesorului, elevii pot prelua, treptat, rolul acestuia – alegându-se pentru fiecare dezbatere un alt moderator. Este recomandabil a se face alegerea moderatorului împreună cu elevii, dorinţa profesorului fiind aceea de a-i obişnui pe elevi cu intervenţiile în public, cu respectarea regulilor unei dezbateri, obişnuindu-i din ce în ce mai mult cu avantajele comunicării orale, pregătindu-i pentru integrarea în viaţa cotidiană.

**3. Evaluare:**

Dat fiind complexitatea activităţii, recomandăm folosirea mai multor instrumente de evaluare care „să privească în adâncime" diferitele achiziţii dobândite. Mai jos, vă prezentăm câteva exemple ca puncte de plecare pentru evaluare:
- grile de evaluare completate de profesori şi de către elevi pentru produs *(Anexa 1)*, pentru prezentare *(Anexa 2)*, pentru dezbatere *(Anexa 3)*
- enunţuri pentru autoevaluare *(Anexa 4)*

➢ ***Anexa 1*** **– Grilă de evaluare pentru produs**

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Foloseşte bibliografia minimă obligatorie | | | |
| Respectă planul proiectului | | | |
| Dezvoltă tema propusă | | | |
| Aduce argumente convingătoare în sprijinul temei | | | |

➢ ***Anexa 2*** **– Grilă de evaluare pentru prezentare (completată de profesori şi de către elevi)**

| Criterii | Foarte bine | Bine | Slab |
|---|---|---|---|
| Fixează principalele idei pe care urmează să le prezinte | | | |
| Argumentează cele prezentate | | | |
| Respectă formatul raportului/prezentării, stabilit anterior | | | |



Scanned with OKEN Scanner

➢ *Anexa 3* – **Grilă de evaluare pentru dezbatere** – vezi Anexa 2, clasa a IX-a (manualul Editurii Univers)

➢ *Anexa 4* – **Enunţuri pentru autoevaluare:**

- La această dezbatere rolul meu a fost.....
- Am intervenit.....
- Intervenţiile mele au fost în legătură cu.....
- Ele au ajutat/n-au ajutat la dezvoltarea temei dezbaterii
- Urmează să.....
- Aş aprecia intervenţia mea cu nota.....

### *1.4.2. O sugestie pentru optimizarea rezultatelor proiectelor realizate în grup – atelierul cafenea*[1]

„Cafeneaua" este un atelier interactiv care permite transferul achiziţiilor şi optimizarea unui produs realizat anterior de grup. În cazul proiectului[2], atelierul permite cunoaşterea profundă de către fiecare a ceea ce au realizat ceilalţi precum şi găsirea de soluţii noi prin împărtăşirea experienţelor. Este evitată astfel raportarea frontală a fiecărui produs realizat care, dacă e prea sintetică, nu conduce la învăţarea din experienţa altora, iar dacă e prea amplă conduce la plictis şi la lipsă de atenţie.

■ **Câteva reguli importante ale „cafenelei"**

- facilitarea înţelegerii prin dialog (Este de dorit ca elevii să înveţe să asculte şi să fie curioşi în legătură cu opiniile/ideile celorlalţi. În acest sens trebuie depăşit sentimentul ridicolului faţă de adresarea întrebărilor de clarificare.)
- asumarea responsabilităţii în desfăşurarea procesului (Fiecare elev participant la „cafenea" va încerca să obţină toate informaţile şi ideile relevante.)
- împărtăşirea experienţelor (Elevii vor învăţa că putem deveni „mai înţelepţi" împreună. Este important ca ideile să nu fie ascunse, ci difuzate celorlalţi)
- gândirea pozitivă (Toate ideile sunt bine venite, inclusiv cele „vizionare".)
- concentrarea atenţiei pe unitatea de timp (De vreme ce timpul este o resursă importantă se va avea în vedere ca timpul acordat fiecărei etape să fie respectat cu stricteţe).

■ **În ce constă de fapt „cafeneaua"?**

Este vorba, în primul rând, despre un schimb de idei asupra unei teme (tema unui proiect de grup, de exemplu). Pentru a face profitabilă această experienţă, sunt traversate o serie de etape care presupun luarea de contact cu soluţiile/concluziile altor grupuri, discutarea lor în propriul grup, luarea deciziilor pentru amendarea soluţiilor/concluziilor grupului din perspectiva celor propuse în alte grupuri.

Prezentăm, în cele ce urmează, un exemplu de cerinţe pentru facilitarea atelierului cafenea în diversele sale etape:

---

[1] Materialul referitor la *Atelierul cafenea* a fost realizat de Ligia Sarivan, după Trine Spohr, *Cafe Workshop*, Aarchus College, DK.

[2] Este vorba de orice proiect de grup pe o aceeaşi temă (la nivelul clasei). Este de dorit ca grupul să fie format din 4-5 membri.



Scanned with OKEN Scanner

*A. Pregătirea cafenelei*

*Sunteţi în „cafeneaua de acasă". Urmează să prezentaţi colegilor care vor vizita cafeneaua soluţiile/concluziile proiectului vostru. Încercaţi să vă faceţi înţelese ideile şi să-i convingeţi pe ceilalţi de valabilitatea şi calitatea acestora. Faceţi reclamă „cafenelei de acasă". Alegeţi-vă patronul cafenelei. El va fi purtătorul de cuvânt al grupului. Discutaţi împreună strategia de promovare a ideilor grupului. Aveţi 5 minute la dispoziţie. Începeţi, vă rog.*

*B. Vizita la altă cafenea (prima tură)*

*Toţi membrii grupului, cu excepţia patronilor, vor vizita o altă cafenea. Vă rog să nu vizitaţi o aceeaşi cafenea „împreună", câte doi sau mai mulţi membri din aceeaşi cafenea-de-acasă.*

*Sarcina patronilor este de a face cunoscut rezultatul activităţii de proiect din „cafeneaua de acasă". Vizitatorii îşi iau notiţe în timpul vizitei, încercând să prindă cât mai multe din ideile avansate de patronii-gazdă. Puneţi întrebări de clarificare dacă vi se pare că vă scapă ceva. Vizitatorii nu au voie însă să producă judecăţi de valoare în timpul vizitei. Aveţi 10 minute la dispoziţie. Vă rog, începeţi.*

*C. Întoarcerea la cafeneaua de acasă.*

*Vă rog să reveniţi la cafeneaua de acasă. Povestiţi membrilor cafenelei ceea ce s-a petrecut în timpul vizitei. Fiecare vizitator întors acasă va relata ceea ce a aflat la cafeneaua vizitată. Sunt permise acum şi judecăţi de valoare la adresa celor auzite. Începeţi o nouă discuţie pe marginea rezultatelor proiectului grupului. Este de dorit ca, în lumina noutăţilor aflate în timpul vizitei, să vă îmbunătăţiţi planul iniţial. Aveţi 15 minute la dispoziţie. Vă rog, începeţi.*

*D. A doua tură de vizite*

*Vizitaţi o altă cafenea decât cea pe care aţi vizitat-o în prima tură. Un membru al grupului poate merge la o cafenea vizitată anterior de un alt coleg din grup. El va afla, fără îndoială, lucruri noi şi le va recepta într-o manieră personală. Nu este permis să vizitaţi însă o aceeaşi cafenea. Notaţi-vă ideile pentru ca apoi să le relataţi colegilor de acasă. Puneţi întrebări de clarificare. Nu produceţi judecăţi de valoare în timpul vizitei. Aveţi 10 minute la dispoziţie. Vă rog, începeţi.*

*E. Întoarcerea la cafeneaua de acasă*

*Reveniţi la cafeneaua de acasă şi relataţi colegilor despre cele aflate în timpul vizitei. Întregul grup de acasă va trebui să analizeze şi să-şi revizuiască soluţiile/concluziile proiectului, dând un răspuns cât mai adecvat temei acestuia, pe măsura experienţelor dobândite. Prezentaţi răspunsul final pe flipchart şi afişaţi-l. Această activitate nu mai are nevoie de raportare.*

*Aveţi 15 minute la dispoziţie. Vă rog, să începeţi.*

■ **Câteva recomandări din perspectiva practicianului care a facilitat ateliere cafenea**

- Experienţa „cafenelei" constituie un exerciţiu practic de managementul calităţii (presupunând implicarea a cât mai mulţi participanţi în procesul de luare a deciziilor precum şi ameliorarea calităţii printr-un continuu proces



Scanned with OKEN Scanner

de optimizare). Este bine ca elevii să conştientizeze acest lucru.

- În timpul discutării experienţelor dobândite pe parcursul vizitelor încurajaţi elevii să integreze noutatea în setul iniţial de concluzii/soluţii propuse prin proiect. Explicaţi-le, dacă este necesar, importanţa deschiderii spre adoptarea/adaptarea de noi soluţii, precum şi utilitatea schimbării perspectivei, în cazul celei de-a doua ture de vizite.
- Activitatea fiind puternic interactivă şi stimulativă, elevii vor simţi nevoia la final să se exprime în legătură cu „experienţa cafenelei". Afectaţi 5-10 minute unei discuţii frontale despre activitatea propriu-zisă, fără a mai face referiri la tema acesteia.
- În funcţie de complexitatea temei, puteţi aloca mai mult timp fiecărei etape a cafenelei. În aceste condiţii este necesar să proiectaţi atelierul pentru două ore consecutive.



Scanned with OKEN Scanner

## 1.5. Alte sugestii metodologice

### Comunicarea orală – dimensiune importantă a noului curriculum[1]

În şcoală, elevii nu trebuie doar să răspundă la întrebări, ci şi să înveţe să iniţieze o conversaţie, să-şi exprime punctele de vedere, să se implice în rezolvarea de probleme, să-şi argumenteze ideile şi atitudinile, să exerseze convenţiile unei comunicări civilizate şi să interiorizeze valoarea comunicării. De aceea, activităţile didactice trebuie să cuprindă o varietate de experienţe de comunicare orală şi scrisă. Dacă în practica didactică tradiţională a şcolii româneşti accentul a căzut cu precădere pe procesul scrierii, noul curriculum echilibrează cele două forme ale comunicării (expri-marea scrisă şi exprimarea orală), din perspectiva pregătirii elevilor pentru situaţii reale de comunicare. De altfel, în practică, aspectul scris şi cel oral al comunicării interacţionează şi se condiţionează reciproc, competenţele aferente dezvoltându-se unele din altele.

Elevii învaţă cel mai bine când sunt implicaţi în grupuri mici de conversaţie şi în sarcini de conversaţie construite pe contexte naturale şi autentice. Lucrul în grupe restrânse:

- încurajează exprimarea ideilor, a opiniilor şi a sentimentelor;
- creează un cadru relativ confortabil de comunicare, astfel încât elevii sunt puşi în situaţia de a-şi înţelege propriile gânduri şi pe cele ale celorlalţi;
- permite sprijin în completarea activităţilor desfăşurate în cooperare.

Profesorul poate structura, observa şi participa la activităţile de comunicare ale grupurilor. Va începe să schiţeze un profil de exprimare orală pentru fiecare elev după o serie de experienţe. Profesorul poate înregistra observaţii privind:

- contribuţia pe care o au elevii în discuţie;
- reacţiile lor faţă de ce spun ceilalţi;
- implicarea lor în activitatea de comunicare;
- rolul elevilor în cadrul grupului.

**■ Tipuri de interacţiune în clasă**

Profesorul este doar unul dintre cei care vorbesc şi ascultă în timpul lecţiei. În anumite situaţii, elevii pot lucra fără ajutorul profesorului. În tabelul de mai jos, puteţi găsi câteva exemple de activităţi corespunzătoare diverselor tipuri de interacţiune care pot apărea în orele de limba şi literatura română:

| | |
|---|---|
| Elev-profesor | • prezentându-şi punctul de vedere<br>• citind o lucrare redactată de el<br>• relatându-şi experienţele personale<br>• punând întrebări etc. |
| Elev-elev | • colaborând pentru rezolvarea unei sarcini<br>• relatându-şi experienţele personale<br>• povestind o carte sau un film<br>• citind cu voce tare<br>• participând la jocuri de simulare etc. |

[1] Materialul de faţă a fost realizat de Florentina Sâmihăian după *Assessing Language Arts*, Ontario Assessment Instrument Pool, 1990.



Scanned with OKEN Scanner

| | |
|---|---|
| Elev-grup mic | • discutând<br>• rezolvând anumite sarcini de lucru<br>• povestind etc. |
| Elev-grup mare | • discutând pe marginea unor cărţi<br>• citind cu voce tare<br>• povestind<br>• raportând<br>• relatându-şi experienţele personale<br>• făcând anunţuri etc. |
| Elev-adult, altul decât profesorul | • intervievând un vizitator<br>• prezentând un vorbitor sau mulţumindu-i pentru prestaţie etc. |

**Ce face profesorul pentru a îmbunătăţi exprimarea orală a elevului?**

➢ ***Construieşte diferite contexte de comunicare prin:***

- reducerea intervenţiilor proprii pentru a încuraja interacţiunea elevilor;
- stimularea independenţei de acţiune a elevilor şi a participării alături de alţii, prin jocuri de rol sau dramatizări;
- încurajarea elevilor să pună întrebări şi ajutarea lor pentru a găsi singuri răspunsul, printr-o activitate de cercetare;
- încurajarea elevilor să discute între ei, să se ajute schimbând diverse informaţii;
- formarea unor grupe flexibile, a căror componenţă se schimbă frecvent;
- notarea informaţiilor despre modul în care gândeşte şi vorbeşte fiecare elev;
- dezvoltarea unor tehnici şi strategii proprii de comunicare cu elevii;
- provocarea elevilor pentru a împărtăşi, pentru a reflecta şi a discuta despre experienţele lor de învăţare.

➢ ***Încurajează procesul comunicării prin:***

- ghidarea şi încurajarea elevilor pentru a găsi singuri răspunsuri la întrebări, a argumenta şi a-şi exprima ideile;
- propunerea unor situaţii diverse de folosire a registrelor limbii;
- sprijinirea şi ghidarea eforturilor elevilor pentru a găsi informaţii şi pentru a le organiza într-un cadru conceptual;
- acceptarea întrebărilor şi a comentariilor elevilor;
- folosirea unor metode şi resurse variate;
- practicarea regulilor unei comunicări civilizate (negocierea; respectarea şi nu respingerea opiniilor celorlalţi);
- participarea profesorului la activităţile de comunicare orală.

➢ ***Ajută elevii:***

- să facă asocieri;
- să facă raţionamente şi să planifice;
- să aibă în vedere că pot exista soluţii diverse pentru o anumită problemă;
- să fie atenţi la detalii;
- să-şi monitorizeze propria activitate;
- să reflecteze, să analizeze şi să facă predicţii;



Scanned with OKEN Scanner

- să înţeleagă felul în care oamenii folosesc limbajul pentru a obţine ceea ce doresc;
- să poată improviza sau să poată juca anumite roluri;
- să înţeleagă legăturile dintre comunicarea orală şi cea scrisă.

➢ ***Evaluează felul în care se exprimă oral un elev, observând:***

- siguranţa cu care se exprimă elevul în diferite scopuri;
- situaţiile de comunicare în care exprimarea orală a elevului este eficientă;
- interacţiunea elevului cu diferiţi membri ai unor grupuri diverse;
- capacitatea elevului de a fi un bun ascultător;
- modul în care vorbitorul ţine cont de reacţiile auditoriului sau dacă aceste reacţii afectează prestaţia vorbitorului;
- trăsăturile limbajului folosit de elev;
- comentariile sale făcute despre propria exprimare orală, notate în jurnalul elevului sau în chestionare de autoevaluare;
- ce convenţii sociale ale comunicării orale înţelege şi foloseşte elevul;
- comportamentul elevului în situaţii de comunicare orală.

**Evaluarea progresului în comunicarea orală**

O evaluare eficientă a exprimării orale se dezvoltă numai prin observarea regulată şi atentă a fiecărui elev. În acest fel profesorul va şti ce strategii de extindere a folosirii limbajului de către elev poate folosi. Fireşte, este o sarcină grea pentru un profesor care lucrează cu un colectiv mare de elevi, dar din informaţii culese în timp se poate constitui profilul fiecărui elev. Este important ca profesorul să le comunice de la început elevilor ce anume va urmări în timpul activităţilor de comunicare orală şi să discute cu fiecare în parte punctele tari şi punctele slabe ale deprinderilor comunicative exersate.

Profesorul observă felul în care elevul foloseşte exprimarea orală ca mijloc de a participa la dezbateri şi de a explora diferite teme. Cu alte cuvinte, profesorul observă felul în care elevul:

- foloseşte limbajul adecvat situaţiei de comunicare;
- se implică în sarcina de lucru;
- îşi clarifică ideile şi revine asupra lor;
- îşi exprimă sentimentele.

Profesorul observă elevul angajat în învăţarea cooperativă, în cadrul unor grupe mici sau în cadrul întregii clase. Profesorul observă felul în care elevul:

- preia cuvântul;
- participă la interacţiunea verbală, prin continuarea ideilor emise de alţii;
- acceptă alte puncte de vedere;
- sugerează noi piste ale discuţiei;
- asociază informaţii noi cu altele vechi;
- explorează şi pune întrebări;
- modifică şi adaptează idei;
- dezvoltă situaţii imaginare;
- iniţiază conversaţii cu profesorul;



Scanned with OKEN Scanner

- acceptă sau adoptă rolul de lider al grupului.

Profesorul observă elevul în situaţii care implică şi o audienţă: prezentarea informaţiei, povestirea, demonstrarea unui experiment, argumentarea unei opinii etc.

Profesorul urmăreşte felul în care elevul:

- foloseşte registre adecvate;
- reacţionează la felul în care audienţa receptează ce spune;
- prezintă informaţii;
- convinge şi argumentează;
- dă instrucţiuni sau explicaţii;
- povesteşte;
- rezumă;
- înţelege efectele elementelor nonverbale în comunicarea orală (ritmul vorbirii, intonaţia, volumul vocii, pauzele etc.).

**Tehnici şi instrumente de evaluare**

Observarea exprimării orale a elevului este mai dificilă decât evaluarea felului în care citeşte sau scrie un elev, de vreme ce nu există un produs pe baza căruia să putem trage anumite concluzii. Profesorul poate să fie prezent în multe din activităţile de exprimare orală, monitorizându-le sau contribuind uneori la discuţii. De aceea profesorul are nevoie să-şi dezvolte un sistem de înregistrare a observaţiilor şi de notare a factorilor care afectează exprimarea orală. (Înregistrări audio sau video pot ajuta profesorul în evaluarea procesului de exprimare orală).

➢ ***Descrierea unei activităţi de comunicare orală***

Nume _____

*Profilul vorbitorului*

Interes faţă de temă/interes faţă de auditoriu/bagaj cultural/imagine despre sine

*Auditoriul*

Interes faţă de temă/interes faţă de vorbitor/compoziţia acestuia: colegi, prieteni, adulţi, necunoscuţi

*Temă*

Sugerată de vorbitor/sugerată de profesor/sugerată de curriculum

*Cadru*

Informal/formal/implicarea auditoriului

*Sarcină*

De explorare/de informare/de a amuza auditoriul/interactivă/evaluativă

*Profesorul*

Participă/structurează/evaluează



Scanned with OKEN Scanner

➢ ***Activitatea de exprimare orală a unui elev (profil)***

Nume _____, Clasă _____

| Ce se urmăreşte | | Observaţii |
|---|---|---|
| Vorbeşte şi ascultă, manifestând siguranţă de sine | ✓ | |
| Povesteşte anecdote referitoare la experienţa personală | | |
| Foloseşte un limbaj adecvat | | |
| Menţine interesul pentru dialog | | |
| Clarifică şi modifică idei | | |
| Exprimă sentimente | | |
| Preia cuvântul şi construieşte pe baza celor spuse de antevorbitori | | |
| Acceptă puncte de vedere diferite | | |
| Mediază, aplanează conflicte | | |
| Caută soluţii variate şi sugerează noi piste de discuţie | | |
| Modifică şi adaptează idei | | |
| Explorează şi pune întrebări | | |
| Iniţiază conversaţii cu profesorul | | |
| Acceptă sau adoptă rolul de lider al grupului | | |
| Se adaptează reacţiilor auditoriului | | |
| Prezintă informaţii | | |
| Poate fi auzit şi înţeles | | |
| Relatează şi rezumă evenimente/întâmplări | | |
| Convinge, argumentează şi se apără | | |
| Dă instrucţiuni şi explicaţii | | |
| Povesteşte | | |
| Citeşte cu voce tare clar, corect şi nuanţat | | |
| Transmite stări, sentimente şi idei | | |
| Înţelege rolul elementelor nonverbale în comunicarea orală | | |

➢ ***Activitatea de comunicare orală în grup***

Se completează cu data la care fiecare elev s-a implicat în activităţi de comunicare orală:

| Nume | Conversaţii, brainstorming | Interviu, rezolvare de probleme | Împărtăşirea experienţelor de cititor şi prezentarea informaţiei |
|---|---|---|---|
| | | | |

➢ ***Evaluare globală a organizării activităţii de comunicare orală de către profesor***

***Listă de verificare***

1. Aţi creat şi încurajat situaţiile în care elevii să poată să se exprime oral în diverse scopuri?

☐ Conversaţie
☐ Interviu
☐ Explicare
☐ Dezbateri
☐ Raportare
☐ Anunţuri



Scanned with OKEN Scanner

☐ Formulare de întrebări
☐ Situaţii de simulare
☐ Formularea unor răspunsuri
☐ Povestire
☐ Rezolvare de probleme
☐ Lectură orală

2. Aţi creat situaţii care solicită elevii să comunice oral în perechi, în grupuri mici şi cu întreaga clasă ca mijloc de a rezolva problemele şi de a îndeplini anumite sarcini?

☐ Citirea unor eseuri
☐ Joc de rol
☐ Redactare în grup
☐ Redactarea unui referat
☐ Discuţii despre cărţi
☐ Planificarea unei sesiuni
☐ Prezentări ale activităţii de grup
☐ Conducerea unor investigaţii

3. Aţi oferit elevilor şansa de a interacţiona formal şi informal cu grupuri variate de audienţă?

☐ Prieteni
☐ Copii de alte vârste
☐ Profesori
☐ Colegi
☐ Părinţi
☐ Membri ai comunităţii

4. Aţi extins modalităţile de folosire a limbajului de către elevi?

☐ Explicaţii
☐ Raţionamente logice
☐ Exerciţii de imaginaţie
☐ Reflectare asupra sensului unor experienţe
☐ Proiectarea în experienţele altora
☐ Predicţii
☐ Argumentare
☐ Relatarea unor experienţe prezente şi trecute

5. Aţi dat sarcini în care elevii să citească cu voce tare în diverse scopuri?

☐ A citi împreună o parte preferată a unui text
☐ A-i binedispune pe alţii povestindu-le ceva
☐ A citi din propriile lucrări
☐ A participa la cercuri literare
☐ A verifica sau a justifica un răspuns
☐ A prezenta cărţile citite

6. Aţi folosit metode de simulare ca mijloc de a extinde limbajul şi modul de a gândi ale elevilor?

☐ Dramatizare
☐ A interpreta/a juca situaţii reale
☐ A interpreta personaje reale
☐ Mimă
☐ A juca jocuri cooperative
☐ A interpreta personaje fictive
☐ A face extinderi ale ideilor provenind din literatură
☐ A povesti
☐ Dezvoltarea ideilor

7. Credeţi că exprimarea orală este esenţială în învăţare?



Scanned with OKEN Scanner

| | Da | Nu | Parţial |
|---|---|---|---|
| Elevii îşi asumă responsabilitatea pentru propria învăţare? | | | |
| Elevii sunt încurajaţi să vorbească între ei? | | | |
| Rolul instrucţional al profesorului este de facilitator al învăţării? | | | |
| Sunt ajutaţi elevii să înţeleagă noi concepte şi noi folosiri ale limbajului? | | | |
| Acordaţi atenţie ascultării fiecărui elev? | | | |
| Sunt acceptate întrebările şi comentariile elevilor? | | | |
| Li se permite elevilor să vorbească în nume propriu? | | | |
| Evitaţi să le daţi răspunsuri elevilor? | | | |
| Sunt elevii încurajaţi să investigheze şi să raporteze ce au descoperit? | | | |
| Asiguraţi ocazii pe parcursul anului şcolar pentru prezentări formale, orale, în clasă sau în afara ei? | | | |

8. Culegeţi observaţii despre modul în care gândeşte şi vorbeşte fiecare elev pentru:
   - ☐ A stabili o relaţie cu elevii şi a-i ajuta să se simtă bine când comunică?
   - ☐ A evalua nevoile de învăţare ale fiecărui elev?
   - ☐ A discuta/colabora cu colegii pentru a asigura progresul învăţării elevilor?



Scanned with OKEN Scanner

### *1.6.1. „Limbajul de lemn" – opţional de extindere, clasa a X-a*

■ **Argument**

Opţionalul îşi propune identificarea, analiza şi compararea diferitelor tipuri de limbaj actual, producerea de texte coerente, ţinând cont de faptul că elevii sunt tentaţi să preia din limbajul actual tocmai clişeele.

Prin lecturi interpretative, jocuri de rol şi dezbateri se va încerca evitarea aspectelor de limbaj de lemn într-o comunicare, descoperirea valorii exprimării corecte şi coerente, trezirea interesului elevilor pentru o exprimare aleasă, considerându-se vorbirea o adevărată artă.

| Competenţe specifice | Conţinuturi – Concepte operaţionale |
|---|---|
| I. identificarea diferitelor tipuri de limbaj în sincronie şi diacronie în vederea operării cu acestea | I. Conceptul de limbaj<br>• definirea limbajului<br>• tipuri de limbaj (limbaj verbal şi nonverbal, stilurile funcţionale)<br>• evoluţia limbajului<br>• rolul limbajului în comunicare |
| II. analiza şi compararea diverselor tipuri de limbaj actual în vederea producerii de texte | II. Tendinţe în limbajul actual<br>• limbajul cosmopolit<br>• limbajul religios<br>• limbajul argotic<br>• limbajul didactic<br>• limbajul copiilor |
| III. argumentarea apartenenţei unor texte la limbajul „de lemn" în vederea evitării acestuia | III. „Limbajul de lemn"<br>• „Ce este limbajul de lemn"? Originea lui<br>• Particularităţi ale „limbajului de lemn"<br>• „Limbajul de lemn" în politică<br>• „Limbajul de lemn" în mass-media<br>• „Limbajul de lemn" în literatură (proză, poezie, dramaturgie)<br>• „Limbajul de lemn" în didactica limbii şi literaturi române<br>• Valori stilistice ale „limbajului de lemn" |
| IV. aplicarea cunoştinţelor dobândite în analiza şi discutarea unor texte şi antitexte | IV. Cultivarea limbajului<br>• Calităţi generale şi specifice ale stilului<br>• Procedee de evitare a „limbajului de lemn"<br>• Necesitatea exprimării corecte<br>• Vorbirea – o artă |

■ **Valori şi atitudini**

- raportarea critică la o varietate de tipuri de limbaj
- cultivarea exprimării alese

■ **Sugestii metodologice**

- activităţi de învăţare: lecturi interpretative, jocuri de rol, exerciţii de producere şi receptare de mesaje
- sugestii de texte: texte oficiale
  texte publicistice
  texte beletristice



Scanned with OKEN Scanner

● modalităţi de evaluare: probe orale, investigaţia, referatul.

### *1.6.2. Mit şi motive mitice – opţional integrat, clasa a X-a*

■ **Argument**

Cursul este propus în vederea completării cunoştinţelor elevilor în domeniul literaturii române şi universale, a formării viziunii integratoare asupra diferitelor arte şi motive fundamentale comune.

Opţionalul urmăreşte trezirea interesului elevilor pentru descoperirea miturilor universale şi a posibilităţilor pe care le oferă diferitele arte (aici, literatura şi filmul) pentru înţelegerea şi transmiterea motivelor mitice şi a miturilor.

Având la dispoziţie o bogată colecţie de filme, dispunând în biblioteca şcolii de un număr suficient de volume, considerăm justificată propunerea unui astfel de opţional.

*Notă:* Opţionalul poate fi proiectat pentru *una* sau *două* ore pe săptămână, în funcţie de numărul de materiale-suport selectate în sprijinul formării competenţelor propuse.

■ **Grup ţintă** (posibil):

Elevi din clasele a X-a/a XI-a/a XII-a

■ **Competenţe şi conţinuturi**

| | |
|---|---|
| • diferenţierea între diversele accepţiuni ale mitului precum şi între mit şi noţiunile conexe în vederea operării corecte cu acestea | *Concepte operaţionale*<br>• Definiţii conceptuale: mit, rit, motiv, simbol. Accepţiuni, definiţii ale mitului<br>• Mituri fundamentale ale culturii<br>• Motive mitice |
| • operarea cu diverse concepte specifice criticii literare şi de film pentru realizarea de transferuri între cele două arte<br>• recunoaşterea mijloacelor specifice de exprimare în literatură şi film şi compararea transpunerii în cele două arte a mitului<br>• identificarea unor mituri ale literaturii universale care conduc la formarea unor paradigme literare<br>• recunoaşterea mitului în diverse acte culturale şi identificarea arhetipurilor culturale | *Mituri fundamentale ale culturii:*<br>• mitul lui Pigmalion (în literatură şi film)<br>• mitul lui Icar (în literatură şi film)<br>• Căutarea Graalului (în literatură şi film)<br>*Motive mitice:*<br>• coborârea în Infern (în literatură şi film)<br>• fratricidul: Cain şi Abel (în literatură şi film)<br>• izgonirea din rai (în literatură şi film) |

■ **Valori şi atitudini:**

● conştientizarea contribuţiei mitului la dezvoltarea artelor

● reflectarea sensibilă a unei varietăţi de forme artistice

■ **Sugestii metodologice:**

➢ ***Activităţi de învăţare:***



Scanned with OKEN Scanner

Studiul de caz, problematizarea, dezbaterea, învăţarea prin descoperire, punerea în contrast, simularea, exerciţii diversificate de interpretare, redactare;

➢ ***Materiale-suport:***

- mitul lui Pygmalion

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| N. Stănescu, *Către Galateea* | *My Fair Lady* |
| G.B. Shaw, *Pygmalion* | |
| Legende greceşti *Legendele Olimpului* | |

- mitul lui Icar

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| N. Stănescu, *Lecţia de zbor* | *I de la Icarus* |
| *Meşterul Manole* | |
| „Legendele Olimpului" | |

- căutarea Graalului

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| „Legendele Mesei Rotunde" | „Regele pescar" |
| | „Cavalerul Mesei Rotunde" |

- coborârea în Infern (colaj de texte):

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| „Epopeea lui Ghilgames" | „Seven" |
| „Odiseea" | „Baltagul" |
| „Divina Comedia" | „Odiseea" |
| „Povestea lui Harap Alb" | |
| „Baltagul" | |
| „La ţigănci" | |

- fraticidul: Cain şi Abel

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| I.L. Caragiale, „În vreme de război" | „La est de Eden" |
| „Biblia" | |

- izgonirea din rai

| ***Literatură*** | ***Film*** |
|---|---|
| „Biblia" | „La vita e bella" |
| „Sărmanul Dionis" | |
| „Paradis în destrămare" | |

■ **Modalităţi de evaluare:** investigaţia; proiectul; portofoliul

### *1.6.3. Imaginea „Celuilalt" în literatură – opţional ca disciplină nouă, clasa a XII-a*

■ **Argument**

Cursul îşi propune identificarea unor stereotipuri culturale şi a modalităţilor prin care studiul (lectura aprofundată) a textelor literare/nonliterare poate/reuşeşte să anuleze stereotipul; totodată se doreşte o analiză a felului în care non-literarul şi chiar literatura recunoscută ca având profundă valoare estetică creează şi vehiculează clişee.



Scanned with OKEN Scanner

Elevii, aflându-se la finalul şcolarităţii, şi-au format deja o viziune despre ei, despre lume, pot privi cu alţi ochi în jurul lor. Din această perspectivă, opţionalul de faţă îşi propune să le ofere deschideri multiple spre recunoaşterea diferenţelor, spre multiculturalism şi spre dialogul interetnic.

■ Competenţe specifice şi conţinuturi

| Competenţe specifice | Conţinuturi |
|---|---|
| 1. Analiza unor texte literare şi non-literare în vederea identificării unor stereotipuri culturale | - conceptul de „diferenţă“<br>- „noi şi ceilalţi“<br>- clişeul |
| 2. Compararea perspectivelor asupra unui grup etnic, oferite în texte aparţinând unor autori diferiţi, spaţii culturale şi epoci diferite | - autor obiectiv – autor subiectiv<br>- parodia<br>- „dialogul“ interetnic<br>- text şi palimpsest |
| 3. Stabilirea factorilor care conduc la structurarea stereotipului pentru a evidenţia rolul literaturii în reflectarea diferită a realităţii | - religie<br>- ideologie<br>- istorie mitologizantă<br>- romantism şi naţionalism<br>- imaginar şi realitate<br>- „puterea verbului“ |
| 4. Evaluarea modurilor/ căilor prin care stereotipul este vehiculat, perpetuat şi poate fi destruturat pornind de la analiza unei diversităţi de texte | - segregare-integrare<br>- xenofobie-xenofilie<br>- multiculturalism<br>- recunoaşterea diferenţei<br>- coexistenţă |
| 5. Analiza modului prin care textul literar sau non-literar reuşeşte/ îşi propune să anuleze stereotipul | - tipuri de texte şi capacitate de convingere<br>- ideologia<br>- orizontul de aşteptare şi receptarea |

■ **Sugestii metodologice:**

➢ ***Activităţi de învăţare:*** identificarea de concepte, raportarea la experienţa personală, realizarea de scheme logice, realizarea de organizatoare grafice, elaborarea de proiect;

➢ ***Sugestii de texte:***

- Ioan Slavici – *Amintiri*
- Dimitrie Cantemir – *Descriptio Moldaviae*
- Ion Luca Caragiale – *Pastramă Trufanda*
- Ioan Groşan – *O sută de zile la Porţile Orientului*
- Ştefan Bănulescu – *Scrisori din provincia de sud-est*
- Victor Ştefan Popa – *Tache, Ianche şi Cadâr*

➢ ***Modalităţi de evaluare:*** proiectul

Primele două exemple de opţional constituie variante revizuite ale unor propuneri elaborate în cadrul stagiilor de pregătire a profesorilor (Buşteni, 2000). Ultimul exemplu a fost redactat de Ligia Sarivan.



Scanned with OKEN Scanner

## 2. Limba engleză

### 2.1. Planificarea calendaristică – recomandări şi exemple

#### 2.1.1. Argumente

Pentru realizarea planificării calendaristice s-a optat pentru modelul prezentat în partea introductivă din următoarele motive:

- permite o mai bună organizare a materiei ***în conformitate cu programa***;
- dă posibilitatea de a avea ***o imagine de ansamblu asupra acoperirii tuturor*** obiectivelor/competenţelor din programă;
- asigură o mai mare ***flexibilitate a proiectării şi implementării***, permiţând ajustări pe parcursul anului şcolar, ***în funcţie de condiţiile concrete*** de desfăşurare a activităţii la clasă;
- presupune ***asumarea de către profesor*** a răspunderii pentru proiectarea şi realizarea întregului demers didactic, vizând realizarea obiectivelor/competenţelor din programa şcolară;
- asigură o mai mare ***autonomie a profesorului în luarea de decizii*** privind:
  - ***alegerea şi decuparea domeniilor tematice şi a elementelor de conţinut prin care va asigura realizarea obiectivelor/competenţelor;***
  - ***modul de asamblare în fiecare unitate de învăţare a elementelor tematice cu elementele de construcţie a comunicării şi cu funcţiile comunicative recomandate de programă;***
  - ***modalităţile de personalizare a întregului demers didactic în funcţie de particularităţile elevilor, ale profesorului şi ale şcolii.***

#### 2.1.2. Recomandări pentru profesori

Pentru realizarea unei planificări calendaristice funcţionale, utile şi corecte, vă recomandăm să aveţi în vedere următoarele aspecte:

- Este de preferat să întocmiţi planificările calendaristice pentru întregul an şcolar; veţi avea, astfel, o imagine de ansamblu asupra a ceea ce vă propuneţi să realizaţi în acel an şcolar şi a măsurii în care veţi acoperi obiectivele/competenţele prevăzute de programele şcolare.
- Este recomandabil ca pe parcursul anului şcolar, ***să faceţi ajustări*** ale planificării ori de câte ori acestea vor apărea ca necesare ***în urma proiectării fiecărei unităţi de învăţare şi a realizării la clasă*** a celor proiectate. Astfel, în exemplele date:
  - *când am proiectat unitatea de învăţare* ***Călătoria – ţări şi oraşe (Travelling – Countries and Cities)*** *am constatat că nu pot realiza obiectivul de referinţă 3.6 în suficientă măsură pentru a-l evalua, şi l-am şters din planificare, urmând să-l am în vedere într-o altă uni-*



Scanned with OKEN Scanner

*tate de învăţare, şi, în acelaşi timp, am constatat că pot adăuga obiectivul 5.3. De asemenea, am constatat că este necesar să adaug funcţiile „a argumenta" şi „a compara" la conţinuturile unităţii respective şi am menţionat aceasta în rubrica de* ***Observaţii*** *din planificare.*

- *când am făcut proiectarea unităţii de învăţare* ***Profesiunea şi locul de muncă (Profession and job)*** *am constatat că este necesar să adaug funcţia „ordonarea de argumente" la conţinuturile unităţii respective şi am menţionat aceasta în rubrica de* ***Observaţii*** *din planificare.*

- Planificarea trebuie să urmărească organizarea şi ordonarea cronologică a unităţilor de învăţare într-un demers coerent şi adecvat contextului şcolii dumneavoastră.
- Se va urmări ca, în fiecare unitate de învăţare, să fie avute în vedere şi să se urmărească atingerea de obiective de referinţă deduse din fiecare dintre cele 5 obiective cadru/construirea de competenţe specifice din fiecare dintre cele 4 competenţe generale prevăzute de programele şcolare.
- În stabilirea unităţilor de învăţare se pot folosi fie decupaje ale ariilor tematice recomandate în programă, adecvate clasei, fie unităţile în care este împărţit manualul;
- La stabilirea domeniilor tematice pentru fiecare unitate de învăţare, este necesar să ţineţi seama de:
  - ***profilul de formare pe care şcoala dumneavoastră îl propune elevilor;***
  - ***specializarea clasei pentru care se face proiectarea;***
  - ***domeniile de interes ale elevilor cu care lucraţi (care se recomandă a fi aflate de la început, prin chestionare sau alte modalităţi);***
  - ***dintre acestea, domeniile la care vă pricepeţi şi dumneavoastră;***
  - ***manualul pe care îl veţi utiliza şi alte materiale de care dispuneţi sau pe care le veţi putea găsi.***
- Deşi nu se pot oferi reţete, este recomandabil ca unităţile de învăţare să nu fie, ca durată, nici foarte scurte, dar nici prea lungi: în cazul limbii engleze, acestea pot fi concepute cu o durată ce poate varia între 6-8 şi 12-15 ore (cca 3-5 săptămâni), în funcţie şi de profilul şi specializarea clasei respective. Aceste dimensiuni sunt adecvate din următoarele motive:
  - constituie o perioadă suficient de scurtă pentru ca activitatea didactică să poată fi proiectată în detaliu, dar suficient de lungă pentru a putea permite utilizarea şi exersarea, în cadrul aceleiaşi unităţi, a unor procese cognitive de niveluri diferite (de la cele de nivel scăzut, ca cele de receptare, până la procese de nivel înalt, ca cele de transfer);
  - asigură acoperirea, pe parcursul anului, a diverse elemente (derivate) ale fiecăreia dintre capacităţile/competenţele prevăzute de programe prin contextualizări tematice variate;



Scanned with OKEN Scanner

- asigură o evaluare formativă ritmică, atât pe elemente punctuale, cât şi la nivelul obiectivelor/competenţelor vizate;
- asigură varietate tematică pe parcursul anului şcolar.

- La începutul planificării este indicat să menţionaţi şi manualul care va fi folosit ca resursă în activitatea cu clasa respectivă.
- Este recomandabil să planificaţi şi 1-2 ore de recapitulare şi evaluare sumativă spre sfârşitul fiecărui semestru – mai ales la clasele care susţin şi lucrare semestrială; aceste ore vor fi programate în afara unităţilor de învăţare şi vor urmări în primul rând evaluarea unor capacităţi/competenţe complexe şi a celor la care s-au constatat dificultăţi în achiziţie.

### *2.1.3. Recomandări pentru şefi de arie curriculară, directori, metodişti, inspectori*

La verificarea planificărilor calendaristice este recomandabil să fie avute în vedere următoarele aspecte:

- dacă planificarea acoperă numărul de ore prevăzut în *Planul cadru* pentru anul de studiu şi specializarea pentru care este întocmită planificarea;
- dacă planificarea acoperă ***toate*** obiectivele de referinţă/competenţele specifice prevăzute de programă;
- dacă planificarea demonstrează preocuparea pentru adecvarea şi personalizarea tematică la profilul de formare, specializarea şi interesele elevilor;
- dacă planificarea este coerentă sub aspectul conţinuturilor (tematica, elemente de construcţie a comunicării, funcţii comunicative).



Scanned with OKEN Scanner

### *2.1.4. Structura de planificare calendaristică – exemplificări*[1]

■ **Exemplul 1:** (pentru modelul de proiectare pe obiective – clasa a IX-a)

**VIZA ŞEF CATEDRĂ .....**

**Planificare calendaristică pentru clasa a IX-a,**
**Limba 1**
**Anul şcolar 2002 – 2003**

**PROFESOR .....**

**Clasele:** **9 A – matematică – informatică**
**9 B – tehnologic**

Manualul folosit: .....

| Nr. U.Î. | Conţinuturi<br>• tema<br>• funcţii comunicative ale limbii<br>• elemente de construcţie a comunicării | Obiective de referinţă vizate | Nr. ore alocate | Săpt. | Observaţii (amendamente) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ..... | | | | |
| 2 | ***Călătoria – ţări şi oraşe***<br>***(Travelling – Countries and Cities)***<br>Timpuri verbale; grade de comparaţie; fraza condiţională I. II<br>A cere şi a da informaţii, a descrie locuri, a exprima intenţii, preferinţe, opinii personale, a lua decizii | 1.1, 1.2, 2.1, 2.3, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3, 5.2 | 8 | 5 – 8 | - *– 3.6*<br>- *+ 5.3*<br>*+ a argumenta*<br>*+ a compara* |
| 3 | ..... | | | | |
| 4 | ..... | | | | |

[1] Aceste exemple sunt fictive şi au menirea de a arăta structura şi modul în care se integrează unităţile de învăţare în planificare. Proiectarea unităţilor de învăţare respective este prezentată cu titlu de exemplu, în paginile următoare.

Scanned with OKEN Scanner

■ **Exemplul 2:** (pentru modelul de proiectare pe competenţe – clasele a X-a – a XII-a)

**VIZA ŞEF CATEDRĂ .....**

**Planificare calendaristică pentru clasa a XII-a,**
**Limba 1 (programa 1 a)**
**Anul Şcolar 2002 – 2003**

**PROFESOR.....**

**Clasele: 12 A – matematică – informatică**
**12 B – ştiinţe ale naturii**

Manualul folosit: .....

| Nr. U.Î. | Conţinuturi<br>▪ tema<br>▪ elemente de construcţie a comunicării<br>▪ funcţii comunicative ale limbii | Competenţe specifice vizate | Nr. ore alocate | Săptămâna | Observaţii (amendamente) |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ..... | | | | |
| 2 | ..... | | | | |
| 3 | ***Profesiunea şi locul de muncă***<br>***(Profession and Job)***<br>Verbe modale; ordinea cuvintelor în propoziţie; oferirea de informaţii, descriere de evenimente, exprimarea de intenţii, argumentarea | 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2 | 9 | 9 – 13 | *+ ordonare de argumente* |
| 4 | ..... | | | | |
| 5 | ..... | | | | |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

## 2.2. Proiectarea unității de învățare – exemple de învățare

Pentru ***proiectarea unei unităţi de învăţare*** la liceu se propune următoarea structură:

Unitatea de învăţare: .....

| Detalieri de conţinut | O. R. vizate[2] C. S. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse[3] | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| *Evaluare* | | | | |

### *2.2.1. Avantaje:*

Această modalitate de proiectare a activităţii didactice prezintă o serie de avantaje:

- Oferă o imagine de ansamblu asupra a ceea ce profesorul îşi propune să realizeze la clasă pe o perioadă mai lungă de timp, ceea ce asigură coerenţă şi fluiditate demersului didactic.
- Impune ca întreg procesul de proiectare să pornească de la şi să se întoarcă la obiectivele/competenţele din programă.
- Dă posibilitatea structurării evaluării rezultatelor învăţării (atât cea formativă, cât şi cea sumativă, de etapă sau finală) în funcţie de obiectivele/competenţele programei.
- Oferă o structură flexibilă de dezvoltare a tuturor proceselor de învăţare a elevilor cu centrare pe obiective/competenţe, cu posibilitatea de a obţine feedback ce va fi folosit în proiectarea etapelor (unităţilor de învăţare) următoare.
- Defalcarea proiectului unităţii de învăţare în secvenţe de câte o oră (lecţii) permite considerarea fiecărei secvenţe drept „plan de lecţie" pentru ora respectivă. O asemenea abordare permite celor care verifică (director, inspector) să aprecieze şi modul în care lecţia este integrată în contextul unităţii de învăţare şi în cerinţele programei.

[2] Obiectivele de referinţă/competenţele specifice nu vor fi copiate din programă, ci vor fi notate numai numerele corespunzătoare acestora.

[3] Elemente de managementul clasei, tip de interacţiune, resurse de timp, materiale suport.



Scanned with OKEN Scanner

### *2.2.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplificări*[4]

■ **Exemplul 1: Clasa: a IX-a, limba 1**
**Clasele: 9 A – matematică – informatică: 9 B – tehnologic**
**Timp alocat: 8 ore**
**Unitatea de învăţare nr. 2:** ***Călătoria – ţări şi oraşe (Travelling – Countries and Cities)***[5]

| Detalieri de conţinut | O. R. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| Ţări şi oraşe (USA & UK)<br><br>A descrie locuri<br>A compara<br>A exprima preferinţe<br>opinii<br>Fraza condiţională I, II | 2.1<br>3.3<br>3.3<br><br>2.3<br><br>5.3 | • conversaţie cu suport vizual<br>• exerciţii de skimming/scanning<br>• completare de tabele (info-transfer)<br>• interviuri privind preferinţe turistice<br>• raportare | — pe grupe, cu hărţi, vederi, pliante<br>— în perechi, cu pliante, tabele<br>— în perechi, cu fişă de lucru<br>— individual (unii dintre elevi) | Anunţarea temei de proiect: *întocmirea unui pliant turistic*<br>observare sistematică |

[4] Aceste unităţi de învăţare nu sunt construite după nici unul dintre manualele de limba engleză aprobate, ci au fost construite special pentru acest ghid, cu titlu de exemplu.
[5] Proiectarea acestor unităţi de învăţare este realizată în limba română, pentru a putea fi înţeleasă şi utilizată şi de profesori de alte specialităţi. Profesorii de limba engleză au libertatea de a realiza documentul fie în limba română, fie în limba engleză.



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ***Mijloace de călătorie: tren, avion, automobil***<br>A solicita informaţii<br>A compara<br>A argumenta<br>A exprima opinii personale<br>Grade de comparaţie | 2.3<br>4.2<br><br>2.3<br><br>4.1 | • discuţie privind mijloace de transport<br>• exerciţii de redactare paragrafe<br>• dezbatere: compararea avantajelor diverselor mijloace de transport<br>• exerciţii de redactare de anunţuri | — pe grupe, apoi frontal<br>— în perechi<br>— pe grupe., apoi frontal<br>— în perechi, pe bază de notiţe | Tema de lucru în clasă (paragrafe) |
| ***Pregătirea călătoriei***<br>Timpuri verbale<br>A cere şi a da informaţii<br>A lua decizii<br>A exprima intenţii, opinii | 1.1<br><br>2.3 | • exerciţii de identificare a temei unui mesaj<br>• exerciţii de dezbatere a temei unui mesaj<br>• discuţii pentru a decide traseul şi programul excursiei, cu raportare | — individual, cu casetă audio<br>— în perechi, cu casetă audio<br>— în perechi, cu hartă | observare sistematică |
| ***La drum! (la gară, la aeroport)***<br><br>Timpuri verbale<br><br>A cere şi a da informaţii<br>A exprima intenţii | 1.2<br><br>1.2<br><br>4.1 | • exerciţii de identificare de informaţii specifice<br>• exerciţii de comparare a informaţiilor audiate cu informaţii din imagini<br>• exerciţii de redactare a programului pe baza celor aflate în activităţile precedente | — individual, cu casetă audio şi tabel<br>— în perechi, cu casetă audio şi pliante, vederi, hărţi<br>— în perechi | |
| | 4.3<br>5.2 | • exerciţii de completare de formulare<br>• exerciţii de simulare a unor situaţii reale (la gară, la aeroport) | — în perechi, cu formulare de viză, de declaraţie vamală etc.<br>— pe grupe , cu recuzită (bilete, formulare, bagaje etc.) | observare sistematică |
| *Evaluare* | | | — pe grupe | Prezentare proiect (pliant turistic) |

Scanned with OKEN Scanner

➢ **EXEMPLE** de instrumente de evaluare pentru unitatea de învăţare **„Călătoria – ţări şi oraşe”**:

- **TEMA DE LUCRU ÎN CLASĂ:** Alcătuiţi două **paragrafe** cu argumente în favoarea unui mijloc de transport.
  - Respectarea structurii (formală şi de conţinut) de paragraf
  - Corectitudine ortografică
  - Calitatea argumentelor
  - Elemente de persuasiune (*eventual, în funcţie de nivelul elevilor*)

- **FIŞĂ DE OBSERVARE SISTEMATICĂ:** pentru discuţie, dezbatere, simulare

| Numele elevului | Ascultare activă | Foloseşte adecvat limbajul trupului | Solicită informaţii | Oferă informaţii | Exprimă opinii personale | Susţine cu exemple | Ordonează argumente |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Adrian | √ | nu e elocvent | da | √ | √ | - | argum. neordonate |
| Mirela | | | | | | | |
| …….. | | | | | | | |

- **FIŞĂ DE EVALUARE PROIECTE: Pliant turistic**

| Numele elevului | Aspectul şi prezentarea grafică 10% | Conţine text şi imagini 10% | Corelarea între elementele grafice şi text 10% | Caracterul persuasiv al produsului 10% | Conformitatea cu structura stabilită 10% | Adecvarea lingvistică şi funcţională a textelor şi imaginilor 25% | Prezentarea /susţinerea proiectului 25% |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Adrian | 8 | da | f.b. | 9 | da | 19 | 22 |
| Mirela | | | | | | | |
| …… | | | | | | | |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

EXEMPUL 2: **Clasa: a XII-a, limba 1** (Programa 1A)
Clasele: 12 A – **matematică – informatică, 12 B – ştiinţe ale naturii**
Timp alocat: **9 ore**
Unitatea de învăţare nr. 3: **.....*Profesiunea şi locul de muncă* (Profession and Job) .....**

| **Detalieri de conţinut ale unit. de învăţare** | **C. S. vizate** | **Activităţi de învăţare** | **Resurse** | **Evaluare** |
|---|---|---|---|---|
| Curriculum vitae (C.V. / Resume) | 2.1, 3.1, | ● exerciţii de redactare de C.V.<br>● exerciţii de corectare şi evaluare de C.V. cu greşeli | —individual, cu structură C.V.<br>—în perechi | Anunţarea temei de proiect: *Dosarul de angajare* |
| | 4.2<br>3.1 | ● exerciţii de reformulare / convertire a unei autobiografii în C.V.<br>● exerciţii de evaluare de C.V.-uri produse în activitatea anterioară | —individual, cu modele C.V.<br>—în perechi | Tema pentru acasă: *Redactaţi un C.V.* |
| Oferta de locuri de muncă (Job ads)<br>may, need, should<br>a argumenta | 1.2<br>4.2<br>3.2 | ● exerciţii de citire şi interpretare de anunţuri<br>● activităţi de izolare a principalelor elemente ale unor anunţuri<br>● discuţii | —în perechi, pe bază de anunţuri din ziare, reviste<br>—individual,<br>—pe grupe | observare sistematică |
| Scrisoarea de intenţie / angajare (Application letter) | 2.1<br>3.3 | ● alcătuire plan de scrisoare<br>● exerciţii de redactare de scrisori formale | —pe grupe; modele scrisori<br>—individual, pe bază de anunţuri | |
| Ordinea cuvintelor în propoziţie | 3.1<br>4.1 | ● exerciţii de formulare de criterii de evaluare a unei scrisori pe baza unui chestionar dat<br>● exerciţii de reformulare şi corectare a scrisorii de intenţie | —pe grupe , cu chestionar dat<br>—în perechi | |

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Interviu de angajare (Job interview)*<br>Tipuri de propoziţii<br>Oferirea de informaţii, descriere de evenim., exprim. intenţii, ordonare de argumente | 1.1<br>3.1 | • exerciţii de decodare de întrebări<br>• exerciţii de răspuns la întrebări | —individual, apoi în perechi<br>—individual, apoi în perechi | |
| | 2.2 | • exerciţii de structurare a unui monolog în cadrul unui interviu | —în perechi / pe grupe, cu recuzită | observ. sistematică |
| | 4.1 | • exerciţii de analiză de interviu | —pe grupe, apoi frontal | |
| *Evaluare* | | | —individual | Prezentare proiect (dosar pentru angajare) |

➢ ***Exemple*** de instrumente de evaluare pentru unitatea de învăţare ***Profesiunea şi locul de muncă***:

- **TEMA PENTRU ACASĂ:** Alcătuiţi un ***curriculum vitae*** corect structurat, în vederea solicitării angajării la o firmă de soft.
  - Respectarea structurii de C.V.
  - Corectitudine ortografică
  - Punerea în pagină
- **FIŞĂ DE OBSERVARE SISTEMATICĂ:** pentru discuţie, dezbatere, interviu

| Numele elevului | Ascultare activă | Foloseşte adecvat limbajul trupului | Confirmă informaţii | Exprimă opinii personale | Susţine cu exemple | Ordonează argumente | Formulează contraargumente |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Adrian | √ | bine | √ | da | puţine | √ | nu |
| Mirela | | | | | | | |

- **FIŞĂ DE EVALUARE PROIECTE: Dosar de angajare**

| Numele elevului | Conţine toate piesele – 10% | Aspectul şi prezentarea grafică – 15% | Conformitatea pieselor cu structura standard – 20% | Adecvare lingvistică şi funcţională a pieselor – 30% | Prezentare / susţinere proiect – 25% |
|---|---|---|---|---|---|
| Adrian | da | 12 | 15 - scrisoare cu deficienţe | 26 p. | 24 p - convingator! |
| Mirela | | | | | |





Scanned with OKEN Scanner

### 2.2.3. Recomandări pentru profesori

- proiectarea unităţilor de învăţare e recomandabil să se realizeze pe parcursul anului, cu aproximativ 1 săptămână înainte de perioada în care va fi folosită;
- în stabilirea unităţilor de învăţare se pot folosi fie decupaje ale ariilor tematice recomandate în programă, adecvate clasei, fie unităţile în care este împărţit manualul;
- o singură unitate nu poate asigura realizarea unei capacităţi/competenţe specifice; activităţile de învăţare propuse ajută la formarea doar a unor elemente de capacitate/competenţă. De aceea este necesar ca în cadrul aceleiaşi unităţi să fie avute în vedere **mai multe** capacităţi/competenţe şi în toate unităţile de învăţare pentru un an de studiu să fie avute în vedere **toate** obiectivele de referinţă/competenţele specifice prevăzute în programă, care vor fi realizate prin însumarea elementelor de capacităţi/competenţe achiziţionate prin diverse activităţi realizate în diferite unităţi de învăţare;
- este de dorit ca în fiecare unitate de învăţare să fie avute în vedere obiective de referinţă aparţinând tuturor celor 5 obiective cadru, respectiv competenţe specifice aparţinând tuturor celor 4 competenţe generale, asigurându-se astfel activarea unor procese cognitive de niveluri şi complexităţi diverse;
- la clasele a X-a – a XII-a, pe lângă competenţe, în fiecare unitate de învăţare va fi avută în vedere şi construirea de valori şi atitudini prevăzute de programă (în exemplul de mai sus pentru clasa a XII-a, s-a urmărit şi consolidarea atitudinii *Manifestarea flexibilităţii în cadrul schimbului de idei în diferite situaţii de comunicare*).

Proiectarea activităţii didactice pe unităţi de învăţare are ca avantaj major faptul că dă posibilitatea profesorului să aibă o viziune de ansamblu asupra finalităţii proceselor de învăţare.

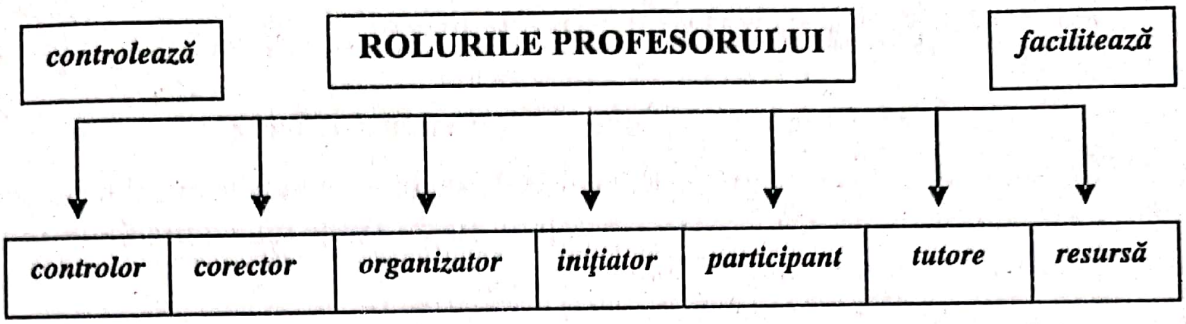
Evident, această viziune modernă asupra proiectării demersului didactic nu exclude (dar nici nu impune!) proiectarea didactică la nivelul orei de curs (lecţiei). Un plan de lecţie detaliat poate fi realizat de orice profesor (mai ales de către profesorii stagiari) ca exerciţiu de învăţare a demersului de proiectare, ca ***o detaliere*** operaţională a proiectului unităţii de învăţare, ca instrument propriu de lucru.

### 2.2.4. Rolurile profesorului

În condiţiile acestor schimbări de orientare metodologică, datorate centrării pe elev şi pe procesul de învăţare (nu pe predare), este evident că şi rolurile pe care le îndeplineşte profesorul se modifică. Profesorul nu mai reprezintă centrul de interes în clasă, unicul deţinător al informaţiei şi singurul decident în ceea ce priveşte ce şi cum se întâmplă în oră. Rolul său devine tot mai mult cel de iniţiator, organizator şi facilitator al activităţilor de învăţare ale elevilor (în schema de mai jos se remarcă o masivă deplasare a rolurilor spre dreapta).



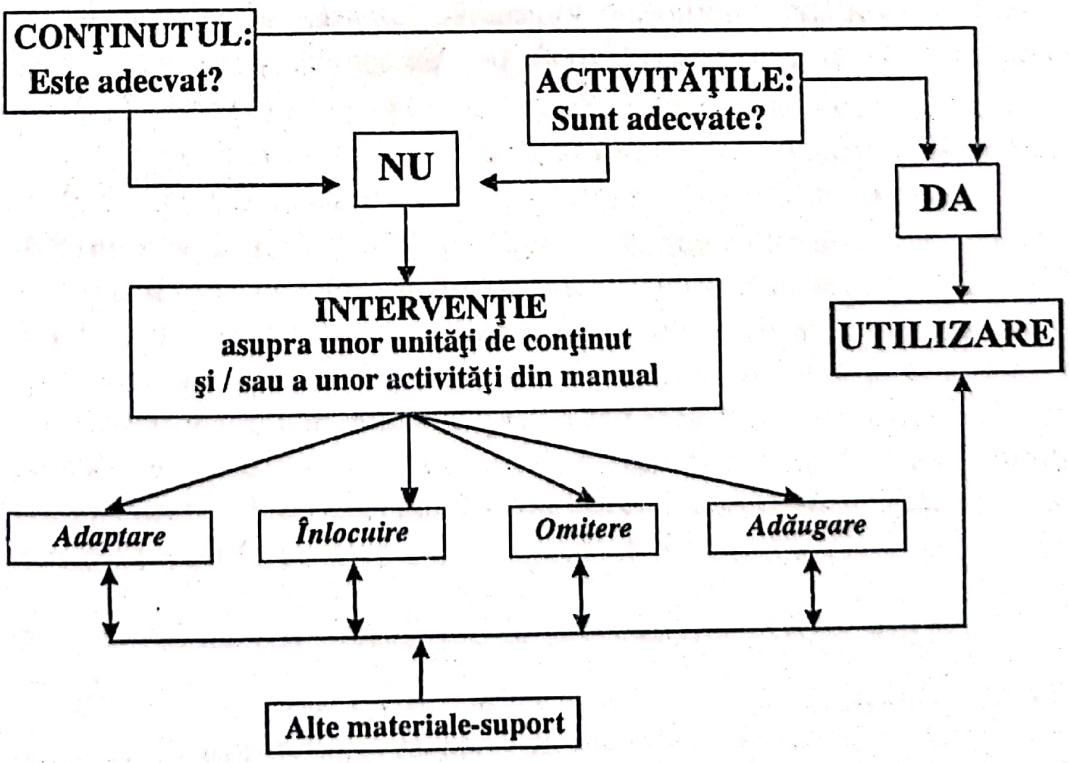
Scanned with OKEN Scanner




### *2.2.5. Intervenţii asupra materialului din manual*

În condiţiile în care centrarea întregului demers didactic se mută de pe conţinuturi pe procesele de învăţare şi pe capacităţi şi competenţe, rolul şi importanţa manualului în activitatea didactică se modifică. Conţinuturile fiind doar instrumente cu ajutorul cărora se construiesc deprinderi, capacităţi, competenţe, manualul îşi pierde rolul de „biblie" şi devine ***doar una*** dintre sursele de conţinuturi la care poate apela profesorul când îşi proiectează activitatea didactică. În funcţie de obiectivele/competenţele avute în vedere, de particularităţile colectivului de elevi şi de propriul stil didactic, profesorul are libertatea de a decide ***ce*** materiale va folosi, ***cum*** le va folosi şi ***de unde*** le va lua. Evident, dacă este bine ales, manualul este o sursă bogată de conţinuturi şi activităţi.

Dar chiar dacă un manual este bine ales, nu toate activităţile şi conţinuturile, sale sunt adecvate tuturor elevilor sau sunt compatibile cu obiectivele propuse sau cu stilul didactic al fiecărui profesor. De aceea, ***profesorul are nu doar libertatea, ci şi datoria*** să analizeze atât conţinuturile cât şi activităţile pe care le propune manualul şi ***să decidă*** CE şi CUM va folosi din ceea ce acesta îi oferă. Prezentăm o diagramă funcţională a modului în care se poate face analiza materialelor din manual şi a tipurilor de intervenţie asupra acestora, intervenţie corelată cu utilizarea unor alte materiale-suport.






Scanned with OKEN Scanner

### 2.3.1. Programa de opţional – listă de verificare

La construirea unei programe de opţional este bine să verificaţi calitatea acesteia folosind indicatorii de mai jos. Dacă puteţi răspunde *DA* la toate întrebările, puteţi fi sigur că programa de opţional este bună.

| Obiectivele de referinţă/ competenţele specifice | Conţinuturile | Activităţi de învăţare |
|---|---|---|
| - măsurabile, specifice?<br>- în număr corespunzător?<br>- corelate cu tema?<br>- adecvate nivelului elevilor?<br>- unice (sau se repetă sub diferite forme)?<br>- altele, decât în programa de trunchi comun? (dacă nu e aprofundare) | - corelate cu O. R. / C.S.?<br>- altele, faţă de T. C.?<br>- o resursă cuprinzătoare pentru O. R. / C. S.?<br>- organizate coerent, sistematic?<br>- astfel încât să se cumuleze şi să permită progresul?<br>- entităţi esenţiale, fără contradicţii?<br>- posibil de învăţat, adaptate la experienţa elevului?<br>- adecvate intereselor, nevoilor prezente şi viitoare ale elevului? | - Duc la dezvoltarea C.S. / capacităţilor propuse?<br>- Cum vor fi organizate efectiv?<br>- Presupun activitatea nemijlocită a elevului?<br>- Permit învăţarea prin cooperare? |

### 2.3.2. Exemplificări de curriculum la decizia şcolii[6]

■ **Exemplul 1:** ***Love and Friendship*** (opţional de aprofundare) – Clasa a X-a

➢ ***Argument:*** Tema este motivantă pentru elevii de această vârstă răspunzând intereselor lor, vehiculează o serie de conţinuturi cu caracter etic şi aduce un fundament solid pentru aprofundarea competenţelor de trunchi comun.

[6] Primele patru exemple au fost realizate în cadrul cursurilor de abilitare curriculară cu profesorii de liceu, la Buşteni, 2000. Mulţumim pe această cale colegilor care le-au propus.



Scanned with OKEN Scanner

| Competenţe | Conţinuturi |
|---|---|
| 1.1<br>1.2 | Unselfish Love (agape)<br>- Am I Selfish?<br>- What Is Love?<br>- Is Love Selfish?<br>- Always Unselfish Love?<br>- Does It Pay? |
| 2.1 | Friendship (phileo)<br>- What Is Friendship?<br>- Who Are My Friends?<br>- Am I a Real/ Good Friend?<br>- Friendship for Ever |
| 2.2 | Romantic Love<br>- What is Romantic Love?<br>- Boys and Romantic Love<br>- Girls and Romantic Love<br>- Romantic Love for Ever?<br>- How Should I Create It? |
| 3.1 | Love and Body<br>- Is Passion a Sign of Love?<br>- Is Body Involved in Love? |
| 3.2 | Marriage<br>- Love Without Marriage?<br>- Marriage Without Love?<br>- Love and Marriage |

➢ ***Valori şi atitudini:***

- dezvoltarea responsabilităţii în relaţiile personale;
- stimularea simţului critic faţă de aspectele comerciale ale relaţiilor umane.

➢ ***Sugestii metodologice:***

- tipuri de activităţi: dezbateri, redactarea şi prezentarea de rapoarte, redactare (de scrisori personale, de bileţele de dragoste), realizarea de afişe şi invitaţii pentru o masă rotundă pe una din temele din lista de conţinuturi, lectură şi comentariu de text, skimming, scanning;
- modalităţi de evaluare: probe orale, portofoliu, expoziţie.

■ **Exemplul 2*: Love and Friendship*** (opţional ca temă nouă) – Clasa a X-a

➢ ***Argument:*** Subiectul este foarte interesant din punctul de vedere al elevilor de 16-17 ani. Din acest punct de vedere el constituie un stimulent în sine pentru învăţare şi implicarea în sarcinile de lucru. Un asemenea conţinut constituie o bază solidă pentru dezvoltarea comunicării, conducând spre folosirea de tehnici discursive rafinate precum: ascultarea activă, negocierea, medierea, polemica. Nu în ultimul rând, un asemenea subiect vehiculează conţinuturi etice şi reprezintă ca atare un fundament pentru formarea morală.



Scanned with OKEN Scanner

| Competenţe specifice | Conţinuturi |
|---|---|
| 1. Formularea întrebărilor, identificarea datelor dilemei şi punerea problemei<br>2. Discutarea demersurilor, argumentarea, contraargumentarea unei probleme<br>3. Rezolvarea controverselor folosind diferite tehnici discursive<br>4. Comunicarea experienţelor avute în diferite relaţii personale<br>5. Comunicarea deciziilor în legătură cu opţiunile privind relaţiile umane în funcţie de posibilele consecinţe ale acestora | **Unselfish Love (agape)**<br>- Am I selfish?<br>- What Is Love?<br>- Is Love Selfish?<br>- Always Unselfish Love? Does It Pay?<br>**Friendship (phileo)**<br>- What Is Friendship?<br>- Who Are My Friends?<br>- Am I a Real/ Good Friend?<br>- Friendship for Ever<br>**Romantic Love**<br>- What is Romantic Love?<br>- Boys and Romantic Love?<br>- Girls and Romantic Love?<br>- Romantic Love for Ever?<br>- How Should I Create It?<br>**Love and Body**<br>- Is Passion a Sign of Love?<br>- Is Body Involved in Love?<br>**Marriage**<br>- Love Without Marriage?<br>- Marriage Without Love?<br>- Love and Marriage |

➢ ***Valori şi atitudini:***

- manifestarea unei atitudini responsabile în relaţiile personale;
- dezvoltarea simţului critic faţă de vulgaritate şi de erotismul excesiv;
- stimularea interesului pentru rezolvarea, prin comunicare, a conflictelor şi a unei dileme morale.

➢ ***Sugestii metodologice:***

- tipuri de activităţi: dezbatere, masă rotundă pe una din temele din lista de conţinuturi, lectură şi comentariu de text, skimming, scanning, exerciţii de ascultare activă, de mediere a unui conflict, de negociere, dramatizare, concursuri de genul: „cea mai frumoasă poveste de dragoste", „cea mai frumoasă prietenie";
- suporturi didactice: texte literare, texte din ziare, reviste, texte din manuale/ dicţionare de psihologie, imagini, reproduceri de artă, filme;
- modalităţi de evaluare: probe orale, proiecte.

■ **Exemplul 3:** ***Journalism*** (opţional ca temă nouă) – Clasa a X-a

➢ ***Argument:*** Tema este stimulativă pentru copii din cel puţin două puncte de vedere:

- conducând la o strategie didactică de tipul *learning by doing* elevii vor progresa rapid în achiziţiile de limbă (constatarea succesului obţinut constituie o motivaţie a învăţării);
- prin faptul că acest curs îşi propune realizarea unui produs – respectiv o revistă a şcolii (eventual cu suplimente trimestriale) – el va motiva elevii pentru activitatea orientată spre un scop.



Scanned with OKEN Scanner

| Competenţe specifice | Conţinuturi |
|---|---|
| 1. Selectarea surselor de informaţie şi verificarea lor în vederea sintetizării de informaţii adecvate | surse de informare<br>headlines<br>news in brief |
| 2. Analiza şi aprecierea unui eveniment/ unei ştiri pentru exprimarea unui punct de vedere personal în editorial | interviu, discuţii<br>schimbarea punctului de vedere editorial |
| 3. Abstragerea ideilor esenţiale dintr -un text amplu în vederea elaborării de enunţuri concise, sugestive şi relevante care îl definesc | idei principale/ idei secundar e<br>texte de informare<br>articole de presă |
| 4. Argumentarea în vederea convingerii cititorului pentru promovarea unui produs | reciama<br>propoziţii eliptice |
| 5. Selectarea materialelor, ordonarea şi aranjarea în pagină | tehnici de machetare<br>tehnoredactare |

➢ ***Valori şi atitudini:***

- stimularea unei atitudini critice faţă de informaţiile provenite dintr-o sursă unică;
- abordarea detaşată şi obiectivă în relatarea unui eveniment la care este martor.

➢ ***Sugestii metodologice:***

- tipuri de activităţi: dezbateri, realizarea de interviuri, realizarea de afişe publicitare, skimming, scanning, concursuri: BEST HEADLINES, BEST ADS, exerciţii de contragere, exerciţii de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă;
- modalităţi de evaluare: proiecte, probe scrise.

■ **Exemplul 4:** ***The Young Journalist*** (opţional de aprofundare) – clasa a X-a

➢ ***Argument*** (către elevi): *Discursul mediatic este omniprezent în viaţa noastră. Fără îndoială că vă număraţi printre admiratorii unor jurnalişti reputaţi: Andreea Esca, Răzvan Popescu. V-ar plăcea poate să aflaţi câte ceva din secretele farmecului lor. V-ar plăcea poate să îmbrăţişaţi o carieră în jurnalism. Atunci de ce să nu asumaţi rolul „tânărului ziarist"?*

*Cursul opţional „The Young Journalist" vă oferă posibilitatea să învăţaţi Abc-ul gazetăresc, să vă îmbogăţiţi vocabularul, să vă exprimaţi mai uşor, SĂ VĂ PERFECŢIONAŢI ENGLEZA!*

| Competenţe specifice | Conţinuturi |
|---|---|
| 3.1 | - tehnici de utilizare a mijloacelor de înregistrare audio -video; |
| 3.3 | - interviul în articolul de presă ; |
| 3.5 | - sondajul de opinie ; |
| 4.1 | - chestionarul ; |
| 4.2 | - mica şi marea publicitate ;<br>- comentariul şi analiza ; |



Scanned with OKEN Scanner

➢ *Valori şi atitudini*

- manifestarea încrederii în propriile competenţe de comunicare;
- dezvoltarea interesului pentru receptarea critică a discursului mediatic.

➢ *Sugestii metodologice*:

- tipuri de activităţi: exerciţii de redactare (de paragrafe, de întrebări închise şi deschise pentru chestionar), joc de rol (interviuri), exerciţii de analiză de text publicistic, comentarea unor fragmente de presă, exerciţii de folosire a echipamentelor audio-video;
- modalităţi de evaluare: probe orale, probe scrise, portofoliu.

*COMENTARII:*

Mai sus sunt oferite două seturi de câte două opţionale, fiecare opţional din set vizând o aceeaşi temă. Se observă că deşi tema este aceeaşi, iar unităţile de conţinut identice (exemplele 1 şi 2) sau similare (exemplele 3 şi 4 ), ele vizează formarea de competenţe diferite faţă de cele din trunchiul comun sau dimpotrivă aprofundarea acestora.

Au fost alese aceste exemple pentru a pune în evidenţă şi a clarifica următoarele aspecte legate de conceperea şi construirea unei programe de opţional:

- conţinuturile sunt mijloace în formarea intelectuală – niciodată scop în sine;
- în funcţie de intenţiile de formare, operarea cu aceleaşi conţinuturi capătă diverse accente formative prin competenţele avute în vedere şi activităţile propuse de profesor, tipurile de exerciţii, conţinutul acestora, succesiunea lor;
- curriculum-ul la decizia şcolii oferă largi posibilităţi de adecvare la situaţiile concrete: profesorul decide dacă propune aprofundare sau extindere sau alt tip de opţional în funcţie de şcoala în care se află. Dacă se alege, de exemplu, un opţional din lista centrală, acesta poate fi adaptat şi remaniat în funcţie de condiţiile concrete. Opţionalele din lista centrală nu urmăresc introducerea voalată a unui nou obiect de învăţământ, ci doar oferirea de sugestii pentru dezvoltarea de CDS. Dacă presupunem că douăzeci de unităţi şcolare aleg un acelaşi opţional din lista centrală, vom avea de fapt de-a face cu tot atâtea interpretări diferite determinate de adaptările necesare la specificul diferitelor grupuri de elevi sau profesori;
- ultimul exemplu din cele 4 prezentate mai sus oferă un argument construit pentru elev; am optat pentru aceasta, în primul rând pentru a vă reaminti că opţionalul are un destinatar precis care este elevul, în al doilea rând pentru a veni cu o sugestie de prezentare a opţionalului în oferta şcolii, care se doreşte a fi mai percutantă în primul rând pentru elev.

Exemplele 1-4 au fost realizate pornind de la propunerile avansate în cadrul cursurilor de pregătire pentru profesorii de liceu, Buşteni 2000.

### *2.3.3. Alte exemple: opţionale pentru filiera tehnologică*[7]

■ **Programa de opţional Better English** - Clasa a IX-a

Optional de aprofundare – 1 an/1 oră pe săptămână (34 ore)

➢ ***Argument:*** Deoarece s-a constatat că nivelul de stăpânire a limbii engleze

[7] Aceste exemple au fost propuse de Octavian Patraşcu.



Scanned with OKEN Scanner

cu care vin mulţi elevi în clasa a IX-a este de regulă destul de scăzut, mai ales sub aspect funcţional – comunicativ, am considerat necesar să oferim acestor elevi posibilitatea să-şi exerseze suplimentar deprinderi necesare pentru crearea de capacităţi de comunicare eficiente. Pentru aceasta se vor utiliza, în complementaritate cu activităţile şi conţinuturile din programa de trunchi comun, activităţi cu un preponderent caracter comunicativ, practic-aplicativ şi conţinuturi adecvate, pe baza unor materiale autentice. Acestea vor crea pentru elevi oportunităţi de a exersa limba engleză în contexte situaţionale realiste şi îi vor ajuta să-şi îmbunătăţească deprinderile şi capacităţile de utilizare practică a limbii în situaţii de comunicare uzuale. De asemenea, elevii vor avea posibilitatea să-şi dezvolte în mod suplimentar o serie de reprezentări culturale privind universul spiritual anglo-saxon. Pentru elevii Grupului Şcolar Industrial este de asemenea important să obţină şi deprinderi specifice pentru abordarea universului specialităţii.

**O.R (T.C):** 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 5.1, 5.2, 5.3

| CONŢINUTURI | | |
|---|---|---|
| ARII TEMATICE | FUNCŢII COMUNICATIVE | ELEMENTE DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII |
| • Călătorii<br>• Timpul liber<br>• Universul specialităţii<br>• Repere istorice<br>• Repere literare | • A descrie obiecte, peisaje<br>• A exprima argumente<br>• A ordona argumente<br>• A ordona evenimente<br>• A descrie procese<br>• A solicita informaţii de specialitate<br>• A da informaţii de specialitate<br>• A exprima presupuneri<br>• A exprima opinii<br>• A exprima certitudini<br>• A exprima cauzalitatea<br>• A face comparaţii<br>• A invita<br>• A accepta / refuza o invitaţie | • Substantivul – pluralul termenilor tehnici de origine latină<br>• Adjectivul – comparativul neregulat<br>• Verbul –<br>• aspectul progresiv<br>• Verbul –<br>• aspectul perfectiv<br>• Exprimarea diverselor grade de certitudine<br>• Vorbirea indirectă |

➢ ***Evaluare***

Se vor folosi tehnici de evaluare tradiţionale şi alternative : probe orale, observare sistematică, proiecte.

➢ ***Bibliografie:***


- English, My Love
- An A to Z of British Life
- Function in English


■ **Programa de opţional *ENGLISH* + – CLASA A X-A**

➢ ***Opţional de aprofundare*** (pentru Programa 1B) 1 an/1 oră pe săpt.

➢ ***Argument:*** Deoarece s-a constatat că nivelul de stăpânire a aspectelor funcţionale ale limbii engleze este, de regulă, destul de scăzut, mai ales sub aspect comunicativ, am considerat necesar să oferim acestor elevi posibilitatea să-şi exerseze suplimentar deprinderi necesare pentru a-şi crea competenţe de comunicare eficiente, la nivelul standardelor curriculare. Pentru aceasta se vor utiliza, în complementaritate cu conţinuturile din programa de trunchi comun, noi conţinuturi pentru activităţi cu un



Scanned with OKEN Scanner

preponderent caracter comunicativ, practic-aplicativ, pe baza unor materiale autentice. Acestea vor crea pentru elevi oportunităţi de a exersa limba engleză în contexte situaţionale realiste şi îi vor ajuta să-şi îmbunătăţească competenţele de utilizare practică a limbii în situaţii de comunicare uzuale. De asemenea, elevii vor avea posibilitatea să-şi dezvolte în mod suplimentar o serie de valori şi atitudini privind universul spiritual şi cultural anglo-saxon. Pentru elevii Grupului Şcolar Industrial este, de asemenea, important să obţină şi competenţe specifice pentru abordarea universului specialităţii.

➢ ***Programa (aprofundare la Programa 1B)***

| C. S. (T.C.) | CONŢINUTURI | |
|---|---|---|
| 1.1<br>1.2<br>2.1<br>2.2<br>3.2<br>3.3<br>4.1<br><br>Valori şi atitudini<br>2, 3<br>4, 5 | ➢ Prezentări orale şi scrise pe teme sociale, economice, de specialitate<br>➢ Paragrafe descriptive şi narative,<br>➢ Fragmente literare<br>➢ Dialoguri / conversaţii situaţionale<br>➢ Descrieri de procese<br>➢ Rezumate, notiţe<br>➢ Texte funcţionale (scrisori, fax, mesaje e-mail, memo)<br>➢ a confirma dez/acordul<br>➢ a face presupuneri<br>➢ a exprima condiţii<br>➢ a cere părerea cuiva<br>➢ a ordona argumente<br>➢ Tehnici de utilizare a dicţionarului<br>➢ Texte de specialitate<br>➢ Prospecte, instrucţiuni, texte, documente, formulare de specialitate | UNIVERS TEMATIC<br>▪ Călătorii<br>▪ Probleme ale lumii contemporane<br>▪ Universul specialităţii<br>▪ Repere istorice<br>▪ Repere culturale<br>ELEMENTE DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII<br>▪ Substantivul – pluralul termenilor tehnici de origine latină<br>▪ Adjectivul – comparativul neregulat<br>▪ Verbul – aspectul progresiv<br>▪ Verbul – aspectul progresiv<br>▪ Exprimarea de grade de certitudine<br>▪ Corespondenţa timpurilor<br>▪ Infinitiv, gerunziu, participiu<br>▪ Fraza condiţională<br>▪ Diateza pasivă (direct / indirect) |

➢ ***Evaluare***

Tehnici de evaluare tradiţionale/alternative: probe orale, observare sistematică, proiecte.

➢ ***Bibliografie:***

- Perspectives on English
- An A to Z of British Life
- Function in English

■ **Programa de opţional *Communication English*** – Clasa a XI-a

➢ ***Opţional de aprofundare*** (la Programa 1B) – 1 an/1 oră pe săptamână

➢ ***Argument:*** Deoarece s-a constatat că la mulţi elevi din clasa a XI-a, nivelul de stăpânire a unor aspecte funcţionale ale limbii engleze este, de regulă, destul de scăzut, mai ales sub aspectul utilizării adecvate a limbii în contexte socio-profesionale, am considerat necesar să oferim acestor elevi posibilitatea să-şi exerseze suplimentar deprinderi necesare pentru a-şi crea competenţe de comunicare eficiente şi adecvate, la nivelul standardelor curriculare. Pentru aceasta se vor utiliza, în complementaritate cu conţinuturile din programa de trunchi comun, noi conţinuturi pentru activităţi cu un



Scanned with OKEN Scanner

preponderent caracter comunicativ, practic-aplicativ, pe baza unor materiale autentice. Acestea vor crea pentru elevi oportunităţi de a exersa limba engleză în contexte situaţionale realiste şi îi vor ajuta să-şi îmbunătăţească competenţele de utilizare practică a limbii în situaţii de comunicare specializate.

Cursul este conceput sub forma unor module tematice (cursuri) de 2 ore, menite să ofere elevilor elementele esenţiale (conceptuale şi pragmatice) ale comunicării funcţionale în limba engleză. În plus, cursul oferă elevilor oportunităţi de a-şi crea şi consolida deprinderi şi competenţe utile pentru viaţă. După parcurgerea acestui curs, elevii vor avea competenţele necesare pentru a putea să se integreze şi să funcţioneze eficient într-un context socio-profesional şi îşi vor fi consolidat şi cunoştinţele şi deprinderile de utilizare a limbii engleze.

De asemenea, elevii vor avea posibilitatea să-şi dezvolte în mod suplimentar o serie de valori şi atitudini privind universul spiritual şi cultural anglo-saxon.

Pentru elevii Grupului Şcolar Industrial este, de asemenea, important să obţină astfel de competenţe specifice pentru o mai uşoară inserţie socio-profesională, pentru accesul pe piaţa muncii şi pentru abordarea mai pragmatică a universului specialităţii.



Scanned with OKEN Scanner

Scanned with OKEN Scanner

➢ ***Programa*** (aprofundare la Programa 1B)

| C.S. (TC) | CONŢINUTURI | |
|---|---|---|
| 1.1<br>1.2<br>2.1 2.2<br>3.1 3.2<br>4.1 4.2<br><br>Valori şi atitudini<br>1, 2<br>3, 4<br>5 | ➢ Prezentări orale si scrise pe teme sociale şi de specialitate<br>➢ Paragrafe narative specifice<br>➢ Anunţuri publicitare<br>➢ Dialoguri / conversaţii situaţionale<br>➢ Descrieri de procese<br>➢ Rezumate, notiţe<br>➢ Convorbiri telefonice<br>➢ Interviuri<br>➢ Mesaje funcţionale scrise (scrisori diverse, fax, mesaje e-mail, memo)<br>➢ a confirma (dez)acordul<br>➢ a iniţia, continua şi întreţine un dialog<br>➢ a (se) prezenta<br>➢ a face presupuneri<br>➢ a exprima condiţii<br>➢ a ordona argumente<br>➢ Tehnici de utilizare a dicţionarului<br>➢ Texte de specialitate<br>➢ Prospecte, instrucţiuni, documente, texte, formulare specializate | UNIVERS TEMATIC<br>● Organizarea activităţii în organizaţii<br>● Activitatea socio-profesională<br>● Publicitatea<br>● Căutarea unui loc de muncă<br>● Probleme ale lumii contemporane<br>● Universul specialităţii<br>ELEMENTE DE CONSTRUIRE A COMUNICĂRII<br>● Registre (formal, neutru. informal)<br>● Substantivul – sistematizare<br>● Adjectivul – sistematizare<br>● Verbul – modul indicativ<br>● Verbul–aspectul progresiv şi perfectiv<br>● Exprimarea modalităţii<br>● Corespondenţa timpurilor<br>● Infinitiv, gerunziu, participiu<br>● Fraza condiţională<br>● Diateza pasivă (direct / indirect)<br>● Prepoziţii<br>● Intonaţie, accent |

➢ ***Evaluare***

Se vor folosi tehnici de evaluare tradiţionale şi alternative: probe orale, observare sistematică, proiecte, portofolii.

➢ ***Communication English*** – Sinopsis

***Cursul 1***: Basic facts about communication; The Indicative Mood; formal and informal English

*(Elemente fundamentale ale comunicării; modul indicativ; limba engleză formală şi informală)*

***Cursul 2***: Introductions; The Indicative Mood – present tenses; Nouns

*(Prezentări; modul indicativ – timpurile prezente; substantive)*

***Cursul 3***: Describing people; Language functions; Adjectives

*(Descrierea de persoane; funcţii comunicative ale limbii; adjective)*

***Cursul 4***: Making Phone Calls; The Indicative Mood – past tenses

*(Convorbiri telefonice; modul indicativ – timpuri trecute)*

***Cursul 5***: Writing letters – personal and official; The Indicative Mood – simple and continuous tenses

*(Scrisori – personale şi oficiale; modul indicativ – timpuri simple şi continue)*

***Cursul 6***: Official Phone Calls and Letters; The Indicative Mood – perfect tenses

*(Convorbiri telefonice şi scrisori oficiale; modul indicativ – timpuri perfecte)*

***Cursul 7***: Searching for a Job; Sequence of Tenses

*(În căutarea unui loc de muncă; corespondenţa timpurilor)*

***Revision*** (3 ore)

*(Recapitulare)*

***Cursul 8***: Writing a C.V.; Direct and Indirect Speech

*(Scrierea unui curriculum vitae; vorbirea directă şi vorbirea indirectă)*

***Cursul 9***: Application letters; Modal Verbs

*(Scrisoarea de intenţii/de solicitare a unui loc de muncă; verbe modale)*

***Cursul 10***: Job interviews ; Passive Voice

*(Interviul de angajare; diateza pasivă)*

***Cursul 11***: Memos, Reports; Conditional Clauses

*(Comunicări scrise – raport, memo; fraze condiţionale)*

***Cursul 12***: Functional Writing; Prepositions

*(Scrieri funcţionale; prepoziţii)*

***Cursul 13***: Oral Debates; Intonation and stress

*(Dezbateri; intonaţia şi accentul)*

***Cursul 14***: Faxes, E-mails ; Grammar round-up

*(Fax-ul, E-mail-ul; recapitulare de gramatică)*

***Final Revision and Test*** (3 ore)

*(Recapitulare finală şi testare)*

➢ ***Bibliografie:***


- Alexander, L.G., *Essay and Letter Writing*, Longman Press, London and New York, 1999
- Barry, E., Robert, *Basic Business English*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1987
- Chiriacescu, A., Mureşan, L., Barghiel, V., Hollinger, A., *Corespondenţă de afaceri în limbile română şi engleză*, Editura Teora, Bucureşti, 1995
- Hadfield, Jill, *Communication Games. Beginner – Advanced*, Longman Press, London and New York, 1999
- Vawdrey, C., Stoddard, T., DerMont Bell, R., *Practical Business English*, Irwin Inc., Boston, 1993




Scanned with OKEN Scanner

■ **Programa de opţional *Technical English*** – Clasa a XII-a

➢ ***Opţional de extindere*** (pentru Programa 1B) - 1 an/1 ora pe săpt.

➢ ***Argument:*** Cursul se adresează elevilor din clasele a XII-a de la profilul tehnic.

Deoarece s-a constatat că, la mulţi elevi din clasa a XII-a, nivelul de stăpânire a unor aspecte funcţionale ale limbii engleze este de regulă destul de scăzut sub aspectul utilizării adecvate a limbii în contexte socio-profesionale şi tehnice, am considerat necesar să oferim acestor elevi posibilitatea să-şi exerseze suplimentar deprinderi necesare pentru a-şi crea competenţe de receptare, producere şi comunicare în domeniul tehnic eficiente şi adecvate, la nivelul standardelor curriculare. Pentru aceasta au fost derivate din competenţele generale ale disciplinei noi competenţe specifice utilizării limbii engleze tehnice şi se vor utiliza, în complementaritate cu conţinuturile din programa de trunchi comun, noi conţinuturi pentru activităţi cu un preponderent caracter comunicativ, practic-aplicativ, pe baza unor materiale autentice. Acestea vor crea pentru elevi oportunităţi de a exersa limba engleză în contexte situaţionale specializate realiste şi îi vor ajuta să-şi îmbunătăţească competenţele de utilizare practică a limbii în situaţii de comunicare legate de domeniul specialităţii. Competenţele specifice vizează trăsăturile specifice ale registrului tehnic al limbii şi elevii le vor integra şi utiliza ca faţete noi ale competenţelor generale dobândite în cadrul disciplinei.

De asemenea, elevii vor avea posibilitatea să-şi dezvolte în mod suplimentar valori şi atitudini privind universul spiritual şi cultural-tehnic anglo-saxon.

Pentru elevii Grupului Şcolar Industrial este de asemenea important să obţină astfel de competenţe specifice pentru o mai uşoară inserţie socio-profesională, pentru accesul pe piaţa muncii şi pentru abordarea mai pragmatică a universului specialităţii.

***1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris în diferite situaţii de comunicare***

| | COMPETENŢE SPECIFICE | CONŢINUTURI |
|---|---|---|
| 1.1. | Desprinderea ideilor esenţiale din prezentări orale/ conversaţii în limbaj standard, pe teme de specialitate; | ➢ Prezentări orale pe teme de specialitate<br>➢ Interviuri / rapoarte orale<br>➢ Rapoarte şi referate scrise<br>➢ Fragmente de text de specialitate<br>➢ Documente din domeniul specialităţii |
| 1.2 | Identificarea unor detalii specifice în mai multe texte de specialitate scrise, autentice, pentru a îndeplini o sarcină de lucru | |



Scanned with OKEN Scanner

## 2. *Producerea de mesaje orale sau scrise adecvate unor contexte variate de comunicare*

| COMPETENŢE SPECIFICE | | CONŢINUTURI |
|---|---|---|
| 2.1 | Producerea unui raport oral/ scris asupra unei teme/ proiect individual/ de grup pe o temă de specialitate | ➢ Raport oral / scris<br>➢ Descrieri de fenomene, procese<br>➢ Paragrafe / texte, documente pe teme de specialitate<br>➢ Texte funcţionale de specialitate (fişe tehnice, instrucţiuni)<br>➢ Formulare diverse |
| 2.2 | Completarea de formulare de specialitate | |
| 2.3 | Rezumarea conţinutului unui text de specialitate | |
| 2.4 | Prezentarea structurată, cu argumente, în scris sau oral, a unei opinii, poziţii, idei, ipoteze legate de specialitate | |

## 3. *Realizarea de interacţiuni în comunicarea orală sau scrisă*

| COMPETENŢE SPECIFICE | | CONŢINUTURI |
|---|---|---|
| 3.1 | Realizarea unui interviu de specialitate, cu folosirea unui chestionar elaborat de elevi | FUNCŢII ALE LIMBII:<br>➢ a confirma acordul / dezacordul<br>➢ a cere repetarea unei replici / informaţii<br>➢ a face presupuneri<br>➢ a susţine cu argumente opinii personale |
| 3.2 | Susţinerea / contrazicerea unor idei/ păreri pe teme de specialitate în cadrul unei dezbateri în grup | |
| 3.3 | Preluarea şi transmiterea unui mesaj audiat, cu repetare sau reformulare de sintagme | |

## 4. *Transferul şi medierea mesajelor orale sau scrise în situaţii variate de comunicare*

| COMPETENŢE SPECIFICE | | CONŢINUTURI |
|---|---|---|
| 4.1 | Traducere unor texte de specialitate din engleză în română şi invers (cu ajutorul dicţionarului). | ➢ Tehnici de utilizare a dicţionarului<br>➢ Fragmente / texte de informare generala<br>➢ Texte de specialitate<br>➢ Opinii, prezentări, ştiri (înregistrări audio)<br>➢ Prospecte, instrucţiuni, documente de specialitate.<br>➢ Ştiri şi informaţii din mass media |
| 4.2 | Transpunerea unor informaţii de specialitate din texte (audiate sau citite) în formă grafică şi invers | |
| 4.3 | Luarea de notiţe pe baza observării unor procese sau a audierii unui text | |
| 4.4 | Transpunerea informaţiilor din notiţe sub formă de text coerent oral sau scris | |



Scanned with OKEN Scanner

➢ ***Sugestii metodologice:***

UNIVERS TEMATIC:

1. Descoperiri ştiinţifice şi tehnice
2. Mass media ştiinţifică şi tehnică
3. Texte referitoare la aspecte teoretice ale specialităţii
4. Texte referitoare la aspecte practice ale specialităţii

ELEMENTE DE CONSTRUCŢIE A COMUNICĂRII:

- Corespondenta timpurilor
- Exprimarea modalităţii
- Diateza pasivă
- Fraza condiţională
- Construcţii cu infinitivul şi participiul
- Elemente de vocabular specializat

➢ ***Evaluare***

Tehnici de evaluare tradiţională şi alternativă: probe orale, scrise, observaţii sistematice, proiecte, portofolii.

➢ ***Bibliografie:***


- *** Dicţionar tehnic E. – R. şi R. – E., Editura Tehnică
- *** I.A.M.I. Iron Age Metalworking International, 1978 – 1986
- Bantaş, A. et. al., LIMBA ENGLEZĂ – ŞTIINŢĂ ŞI TEHNICĂ, E.D.P., Bucureşti, 1981
- Levitchi, L., Îndrumar pentru traducătorii din limba engleză, T.U.B., Bucureşti, 1975
- Lipnitsky, A, The Melting of Cast Iron and Non-ferrous Alloys, Peace Publishers, Moscow, 1973
- Patraşcu, O., A Translation-Oriented Approach to Teaching E.S.T., Galaţi, 1988
- West, M, et al.., An Elementary Scientific and Technical Dictionary, Longman, 1964


### *2.3.4. Exemplu de opţional integrat*[8]

***ENGLISH ONLINE***
***Opţional ca temă integratoare pentru mai multe arii curriculare***
***Clasa a IX-a***
***Durata: 1 an (o oră pe săptămână)***

■ **Notă de prezentare**

*Engleza pe Internet* este un curs croscurricular combinând ariile curriculare „Limbă şi comunicare" şi „Tehnologii", respectiv disciplinele *Limba engleză* şi *Tehnologia informaţiei*. Se adresează elevilor din clasa a IX-a, în special din clase bilingve-engleză (profil uman – 2 ore/săptămână, profil real – 1 oră/săptămână), precum şi altor clase ce au incluse în CDŞ ore la aria curriculară „Om şi societate" (de exemplu, la filiera teoretică, profil uman, specializările filologie sau ştiinţe sociale şi

[8] Acest curs a fost propus şi realizat la Colegiul Naţional Gh. Lazăr – Sibiu, de prof. Maria-Elena Suciu (l. engleză) şi prof. Nicolae Suciu (matematică-informatică).



Scanned with OKEN Scanner

umane). Obiectivele propuse şi temele de conţinut subliniate se adresează grupei cu 2 ore pe săptămână. Cursul se desfăşoară în limba engleză, iar predarea se realizează în echipă, de doi profesori, unul de engleză şi celălalt de informatică, cunoscător al limbii engleze.

Internetul oferă elevilor posibilitatea de a-şi îmbunătăţi deprinderile de citit, scris, cunoştinţele de gramamtică, vocabular, expresii uzuale, slang. Prin intermediul Internet-ului ei pot să-şi împărtăşească creativitatea în domeniul literaturii, artelor plastice, gândurile, preocupările, cunoştinţele tinerilor din întreaga lume. În viitor vor putea comunica nu numai prin text, ci şi prin voce şi video cu elevi din alte părţi ale lumii, în direct, în timpul orelor de engleză.

Profesorul de informatică va dezvolta la elevi capacitatea de a accesa informaţia de pe Internet, de a o selecta în funcţie de interesul grupei de lucru şi de relevanţa la celelalte discipline studiate, de a o stoca şi prezenta utilizând un editor de text. Profesorul de limba engleză va consolida deprinderile de conversaţie, de înţelegere a mesajului scris şi oral şi de redactare a diferitelor tipuri de texte necesare editării revistei/buletinului informativ. Împreună vor dezvolta la elevi deprinderi de lucru în echipă.

■ **Obiectivele de referinţă şi exemple de activităţi de învăţare**

1. Utilizarea surselor informaţionale şi a mijloacelor de procesare în scopul preluării, selectării, prelucrării şi prezentării informaţiei



Scanned with OKEN Scanner

| Obiective de referinţă | ●Exemple de activităţi de învăţare |
|---|---|
| 1. Să acceseze, să selecteze informaţia şi să o stocheze | ●exerciţii de conectare la Internet<br>●exerciţii de navigare şi căutare a informaţiei relevante<br>●exerciţii de selectare a informaţiei în funcţie de preferinţele grupului şi conţinutul disciplinelor studiate<br>●discuţii/dezbateri<br>●exerciţii de înmagazinare a informaţiei |
| 2. Să prezinte informaţia utilizând un editor de text/un editor grafic | ●prezentarea editorului de text ales<br>●exerciţii de redactare a documentelor tip scrisoare, mesaj, articol, tabele, statistici, etc.<br>●prezentarea editorului de imagini ales<br>●exerciţii de utilizare a editorului de imagini<br>●exerciţii de combinare a elementelor de text şi a imaginilor în acelaşi document |
| 3. Să decodeze corect mesajul scris prin diferenţierea informaţiilor generale de detaliile specifice | ●exerciţii de identificare a sensului global al textului prin citire rapidă (skimming) |
| 4. Să redacteze diferite tipuri de texte în scopul trimiterii electronice | ●exerciţii de redactare de paragrafe, scrisori, mesaje, articole |
| 5. Să trimită şi să recepţioneze mesaje prin poşta electronică | ● exerciţii de trimitere şi recepţionare de mesaje<br>●exerciţii de editare având în vedere reguli specifice |
| 6. Să identifice şi să aprecieze creaţiile, preocupările şi intereselor tinerilor din alte ţări | ● schimb de mesaje e-mail pe teme date<br>● editare revistă/buletin informativ în cooperare cu elevi din alte ţări<br>● proiecte comune cu tinerii din ţară şi străinătate |



Scanned with OKEN Scanner

## ■ Lista de conţinuturi

1. Get your bearings online
2. Net myths deconstructed
3. The World Wide Web
4. Software
5. Surfing the web for the first time
6. More complex navigation
7. Getting to your favourite sites faster
8. Searching the web
9. FTP and downloading files from the net
10. E-mail – sending your first message
11. Getting your mail
12. Replying to your mail
13. E-mail style
14. Netiquette, TLS's and Smileys
15. Mailing lists
16. Newsgroups
17. Paragraph writing
18. Online chat
19. Notes, messages
20. Letters
21. Reports
22. Summaries
23. Articles
24. Project preparation
25. Project organisation
26. Project presentation

## ■ Modalităţi de evaluare

1. Probe scrise - teste obiective (multiple choice, fill-in etc.) pentru verificarea cunoştinţelor şi a vocabularului specific;
   - compuneri de diferite tipuri;
2. Probe orale - dezbateri (de exemplu, Internet-ul – mit şi realitate)
3. Probe practice - mesaje e_mail
   - copiere de fişiere de pe Internet
4. Proiecte

## ■ Bibliografie:


- McClellan, Jim, *The Guardian Guide to the Internet*, Fourth Estate, London, 1998
- Pătruţ, Bogdan, *Internet pentru începători*, Teora, Bucureşti, 1998
- Sperling, Dave, *Internet Guide*, Prentice Hall Regents Simon aned Schuster, Prentice Hall, Inc., 1998
- Stephens, Mary, *Practise Advanced Writing*, Longman, Longman group UK Limited, 1992




Scanned with OKEN Scanner

## 3.1. Didactica limbii franceze, aspecte metodologice şi demersuri practice

### 3.1.1. Explicitarea obiectivelor/competenţelor

Ce este un obiectiv pedagogic?

Un ansamblu de cerinţe sau simboluri care descriu o intenţie pedagogică. *Curriculumul naţional* este definit prin obiective/competenţe eşalonate pe două niveluri care corespund unui anumit grad de generalizare-abstractizare, dar şi realizării lor în timp (pe termen lung sau mediu).

- *Obiectivele cadru*[1] din programă pentru clasele I – a IX-a (dezvoltarea capacităţii de receptare orală/scrisă, de exprimare orală/scrisă, dezvoltarea de reprezentări culturale) corespund obiectivelor cu un mare grad de generalitate şi indică, în termeni de capacităţi[2], rezultatele aşteptate la sfârşitul unei perioade de învăţare mai îndelungată (etapa învăţământului obligatoriu).
- *Obiectivele de referinţă*[3] sunt nişte obiective intermediare, centrate pe elev şi demultiplicate (derivate) dintr-un obiectiv-cadru. Obiectivul-cadru este demultiplicat în atâtea obiective de referinţă câte sunt necesare pentru ca el să fie atins.

Exemplu de obiectiv de referinţă derivat din obiectivul-cadru – dezvoltarea capacităţii de exprimare în scris:

- La sfârşitul clasei a IX-a (L1), elevul va fi capabil să realizeze caracterizarea unui personaj după un plan dat.
- Există şi un al treilea nivel de descompunere al obiectivului general prin operaţionalizare.

---

[1] În decursul celor 50 de ani de pedagogie axată pe obiective, specialiştii au schimbat/introdus noi termeni în vederea perfecţionării acestei teorii. În literatura pedagogică actuală, pentru *obiective-cadru* se întâlnesc termenii de *obiective generale* sau *pedagogice*, iar, în didactica limbilor moderne, termenii de *deprinderi (habiletés)* integratoare, *competenţe, activités langagières* (în *Cadrul european comun de referinţă*), *aptitudini* (Centrul de Lingvistică Aplicată de la Besançon). Termenul de competenţă este divizat, de unii autori în *competenţă de comunicare* care „permite unui actor social să acţioneze recurgând la mijloacele oferite de limbaj" (C.E.R.C.) şi *competenţă lingvistică* care se raportează la achiziţionarea foneticii/ortografiei, vocabularului, gramaticii, semanticii. În *Cadrul european comun de referinţă* se face distincţia între *competenţe generale individuale* (*savoirs, savoir-faire, savoir-être precum şi savoir-apprendre*) şi *competenţele de comunicare* care au 3 componente: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică.

[2] În psihologie, *capacitatea* este definită ca ansamblul de posibilităţi care permit individului să atingă un anumit nivel/grad de reuşită în învăţare sau în executarea unor sarcini diverse. Capacitatea nu trebuie confundată cu aptitudinea. Capacitatea actualizează aptitudinea, dar această actualizare depinde de un ansamblu de condiţii şi factori de natură fiziologică (dezvoltare fizică, de exemplu, psihologică – motivaţii, condiţii de învăţare etc.) şi de modalităţi pedagogice. Capacităţile care se actualizează în sarcini pot fi evaluate în mod obiectiv.

[3] În lucrările de didactică a francezei, ca limbă străină (FLE), sau în manualele (*méthodes*) de limba franceză, pentru obiectivele de referinţă se utilizează *obiective specifice*. Termenul FSOS (*français sur objectifs spécifiques*) poate trimite şi la obiectivele francezei de specialitate (turism, afaceri, medicină). În manualele recente apar termenii de savoir-faire şi savoir-faire linguistiques, care, în mare parte, prezintă actele de limbaj. Alţi autori disting, la acest nivel, trei categorii de obiective: de comunicare, lingvistice şi inter(culturale). Obiectivele de comunicare se suprapun actelor de limbaj/vorbire/comunicare, iar cele lingvistice se raportează la conţinuturile gramaticale, lexicale, fonetice şi ortografice.



Scanned with OKEN Scanner

Un obiectiv este operaţional atunci când:

- descrie o activitate a elevului identificabilă printr-un comportament observabil/o performanţă observabilă;
- menţionează *condiţiile* în care comportamentul trebuie să se manifeste;
- indică la ce nivel trebuie să se situeze activitatea finală a elevului şi ce *criterii* vor fi utilizate pentru evaluarea rezultatului.

***Exemplu:***

À la fin de cette unité d'apprentissage, après avoir entendu *deux fois* l'enregistrement d'un message laissé sur un répondeur téléphonique, l'élève devra être capable en *15 minutes* ***de formuler par écrit*** sous forme *de discours rapporté destiné à un ami*, les informations contenues dans ce message. On acceptera l'omission ***de deux informations sur les douze*** présentes[4].

- comportamentul/performanţa este observabilă *(par écrit)*;
- condiţiile sunt formulate: 2 ascultări, discurs raportat, adresat unui prieten, în 15 minute
- criteriul de acceptabilitate este prezent 83%.

Programa conţine doar obiectivele cadru şi obiectivele de referinţă. În proiectarea didactică şi la nivelul practicii curente, profesorul nu operaţionalizează obiectivele de referinţă.

Operaţionalizarea se aplică obiectivelor necesare pentru trecerea la o altă învăţare şi, în mod special, acelor obiective care vor fi evaluate.

Un obiectiv operaţional ca cel prezentat poate fi rapid evaluat, profesorului nerămânându-i decât să-l transpună în item (să formuleze cerinţa).

În raport de necesităţi, profesorul poate operaţionaliza obiectivele de referinţă în vederea unei evaluări sau demultiplica un obiectiv de referinţă mai general, care presupune mai multe nivele de achiziţionare (însuşire) în obiective mai concrete.

Aceste mijloace rezidă în principal în decuparea abilă şi ierarhizarea unei serii de obiective ale învăţării.

- Aşa cum s-a precizat în partea I a *Ghidului, Curriculumul Naţional* pentru clasele a X-a – a XII-a este centrat pe competenţe[5] definite ca ansambluri de cunoştinţe şi capacităţi dobândite prin învăţare. Competenţele sunt şi ele ierarhizate pe două niveluri. Cele patru *competenţe generale* (receptarea, producerea, interacţiunea şi transferul mesajelor orale şi scrise) se realizează pe parcursul liceului, având un grad mare de generalitate şi complexitate.

*Competenţele specifice* sunt derivate din competenţele generale şi constituie etape intermediare în dobândirea acestora. Competenţelor specifice, ca şi obiectivelor de referinţă, li se asociază conţinuturi (tematice şi lingvistice, acte de vorbire, diferite

---

[4] După Christine Tagliante, *L'évaluation*, CLE International, 1991.

[5] Aşa cum s-a semnalat, *Cadrul european comun de referinţă* operează cu două categorii de competenţe: *competenţe generale individuale* şi *competenţe de comunicare verbală*. În accepţia Consiliului Europei, competenţele generale individuale ale unui actor social sunt un ansamblu de cunoştinţe, deprinderi şi aptitudini personale care îi permit să acţioneze, în timp ce competenţa de comunicare verbală îi permite să acţioneze recurgând la mijloacele limbajului. Competenţa de comunicare are 4 componente: lingvistică (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică), sociolingvistică (pentru a exprima relaţii sociale, reguli de politeţe, diferenţe de registru), pragmatică (discursivă, funcţională) şi strategică (activează şi modulează celelalte componente).



Scanned with OKEN Scanner

tipuri de texte şi imagini) în scopul antrenării/formării lor în activităţile de învăţare. De exemplu, din competenţa generală „*Producerea de mesaje orale adecvate unor contexte date*" derivă, la clasa a X-a (L1), competenţa specifică „povestirea unui fapt divers, a unei cărţi, a unui film", care se poate realiza cu un anumit lexic tematic, cu timpuri trecute (imperfect, perfect compus, perfect simplu), cu respectarea unor reguli de concordanţă, cu articulatori logici, cu asocierea de imagini.

### *3.1.2. Corespondenţa obiective/competenţe/activităţi de învăţare*[6]

Obiectivele/competenţele din programă cărora li se asociază o serie de conţinuturi se ating/realizează prin activităţi de învăţare, cu precădere, de tip comunicativ.

Activitatea de învăţare, realistă şi realizabilă, trebuie să ducă la antrenarea/formarea aceleiaşi capacităţi/competenţe ca cea preconizată în obiectiv/competenţă, chiar dacă verbul din cerinţă nu este întotdeauna acelaşi ca cel din obiectiv. În vederea atingerii obiectivelor/formării competenţelor de către elevi, profesorul va alege din manual/alte surse sau va elabora personal acele activităţi care corespund obiectivelor propuse.

În zadar îşi va propune profesorul formarea competenţei de comunicare orală dacă activităţile propuse elevilor vor fi de citire/traducere sau de efectuare de exerciţii gramaticale.

Care sunt tipurile de activităţi specifice pentru atingerea obiectivelor/competenţelor de receptare şi exprimare orală?

■ **Ascultarea/înţelegerea/receptarea unui mesaj oral (*Compréhension orale*)**

Activităţile pentru dezvoltarea capacităţii de receptare a unui mesaj oral pot să corespundă următoarelor obiective:

- recunoaşterea şi discriminarea sunetelor;
- identificarea lexicului/structurilor gramaticale/elementelor de civilizaţie;
- înţelegerea globală;
  şi/sau
- reperarea de informaţii precise dintr-un dialog/text auzit.

Activităţile de receptare orală pot fi clasificate în trei grupe (înainte de ascultare, în timpul ascultării şi după ascultare) în raport de momentul ascultării. Aceste activităţi pot avea sau nu, suport iconic sau/şi text.

a) Înainte de ascultarea mesajului (*avant l'écoute*).

În vederea eliminării blocajului psihologic şi lingvistic, ascultarea este precedată de activităţi pregătitoare, cum ar fi:

- anunţarea tipului de mesaj pe care îl vor auzi;
- comunicarea unor informaţii de referinţă necesare;
- studierea unor fotografii/desene care permit deducerea unor elemente importante pentru înţelegerea mesajului (locul, momentul, personajele, acţiunile, sentimentele);
- introducerea vocabularului şi a cuvintelor-cheie din text, pe care le-ar putea utiliza pentru a-şi imagina conţinutul mesajului;

[6] A se vedea şi *Sugestiile metodologice* din *Programa şcolară* pentru clasele a X-a – a XII-a (vol. 2)



Scanned with OKEN Scanner

- o discuţie pe tema textului ce va fi audiat;
- formularea de ipoteze care anticipează sensul mesajului.

b) Activităţile din timpul ascultării (*pendant l'écoute*) pot fi foarte variate şi numeroase:

- întrebări (cu alegere multiplă, adevărat/fals, deschise);
- recunoaştere de elemente de orice natură;
- asocierea mesajului sau a unor elemente din mesaj unor imagini[7];
- răspuns la cerinţe de tipul: trasarea unui itinerariu, completarea unei hărţi, a unei imagini, modificarea unei imagini, realizarea unui desen, numirea unor obiecte sau personaje dintr-o imagine, executarea unor acţiuni;
- luarea de note în vederea completării unui formular, organigrame, grile;
- gruparea, clasarea de elemente;
- interpretarea mesajului;
- completarea unui text lacunar sau a unui dialog

În activităţile care verifică înţelegerea, producţia personală este minimă.

c) După ascultare (*après l'écoute*).

Activităţile de exploatare, după ascultare, au un caracter creativ şi se raportează la experienţa personală: exprimarea unui punct de vedere, executarea unui joc de rol, crearea unor noi texte, imaginarea unor întrebări pentru cei intervievaţi în dialog, a unui sfârşit al dialogului/textului ascultat. Propunem, pentru activităţile de receptare orală, un demers didactic[8] simplu şi eficient:

1. În timpul primei ascultări se scriu pe tablă întrebările-cheie:
   - Qui parle à qui?
   - Où?
   - De quoi?
   - Quand?
   - Comment?
   - Pour quoi faire?

   După ascultare, elevii răspund la întrebări, individual sau în grup, şi se completează tabelul pe tablă. Se caută un titlu pentru mesaj.
2. În timpul celei de-a doua ascultări se pot repera cuvintele care se repetă/care indică timpul, locul, cifrele/cuvintele-cheie, nume geografice, marcatori.
3. După o a treia ascultare, se confirmă sau se infirmă ipotezele formulate în legătură cu sensul textului.

### Activităţi de exprimare orală

Activităţile de exprimare orală au o pondere deosebită în cadrul predării/învăţării limbilor străine. Ele trebuie să implice intenţiile de comunicare, simulată sau autentică, să corespundă nevoilor de comunicare ale elevilor, propunându-le sarcini de rezolvat, să fie adaptate progresiv nivelului lor de dezvoltare conceptuală şi lingvistică, să se desfăşoare într-un ritm dinamic, variind modalităţile de lucru: individuale, în perechi, în grup.

---

[7] Pentru lectura imaginii a se vedea *Sugestiile metodologice* din *Programa şcolară* pentru clasele a X-a – a XII-a (vol.2) şi *Ghidul metodologic pentru aplicarea programelor şcolare de limba franceză* – clasele a III-a – a VIII-a.

[8] După Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE International, Paris, 1994.



Scanned with OKEN Scanner

Prin comunicarea simulată, se înţeleg toate activităţile în care elevul produce enunţuri la prima persoană (eu) dar punându-se în situaţia altcuiva.

*Eu*-l autentic se exprimă în clasă în situaţii de comunicare reală (de exemplu, Moi, je n'ai pas compris cette phrase).

Activităţile de comunicare îmbracă o gamă variată de forme, de la cele dirijate (dialogul), trecând prin jocul de rol, simularea globală, până la comunicarea autentică.

a) Dialogul oferă posibilităţi variate de utilizare:

- Dialogurile scurte – contextualizate sunt utile pentru a prezenta şi exploata actele de vorbire (de exemplu, aimer/ne pas aimer)
- Dialogurile în dezordine. Ordonarea unui dialog a cărui replici sunt amestecate, atrage atenţia asupra structurii discursului şi a gradului de pertinenţă a replicilor. De exemplu, un dialog la cumpărături – îl va dirija spre următoarea suită de evenimente (*demander quelque chose, dire si on l'aime ou si on ne l'aime pas, demander le prix, dire que c'est trop cher, demander quelque chose de moins cher* etc.).
- Dialogul de completat, ca orice activitate de tip lacunar atrage atenţia elevilor asupra elementelor specifice discursului, serveşte ca stimul pentru exprimarea liberă, încurajează imaginaţia.

A: J'aime ton jeans
B. ..... (vraiment?)
A. Oui, où l'as-tu acheté?
B. .....

Dialogul cu „canava" (*à canevas*). „Canavaua" ghidează elevul în ceea ce priveşte conţinutul replicilor dar îi lasă libertatea să aleagă cum să se exprime (de exemplu, discours de classe: emprunter quelque chose).

A. Demandez à B si vous pouvez emprunter son dictionnaire.
B. Dites à votre partenaire qu'il (elle) peut le prendre, mais que vous en aurez besoin dans quelques minutes.
A. Remerciez votre partenaire, et dites-lui que vous allez le lui rendre tout de suite.
B. Dites à votre partenaire que c'est d'accord[9].

b) Jocul de rol cere elevilor să se proiecteze într-o situaţie imaginară pentru propriul rol sau al unui personaj. În unele cazuri, li se dau instrucţiuni detaliate, în altele îşi crează rolul în deplină libertate. Situaţia propusă poate fi realistă sau nu (de exemplu, să rezolve o problemă într-un camping sau să fie detectiv). Ca şi în dialogul *à canevas*, elevii trebuie să construiască „rolul" într-un dialog pe baza unei canavale.

*Jeu de rôle*

*Vous vous trouvez dans une gare de votre pays. On vient de diffuser un message sonore annonçant (à votre choix) l'arrivée ou le départ d'un train en retard, un incident, etc. Un(e) touriste francophone, affolé(e) vous demande ce que signifie le message. Vous lui répondez.*

[9] Exemple preluate din J. Sheils, *La communication dans la classe de langue*, Conseil de l'Europe, 1991.



Scanned with OKEN Scanner

Jocul de rol se desfăşoară în perechi sau în grup; elevii pregătesc sceneta, aşa cum se solicită în cerinţă, într-un anumit interval de timp (15 minute).

Dacă au probleme de lexic, le rezolvă, de preferinţă, singuri sau cu ajutorul dicţionarului. După ce sunt gata, grupurile vin pe rând şi îşi joacă sceneta creată. Fiecare scenetă va fi urmată de o fază de corectare interactivă (un grup de elevi notează pe parcurs greşelile de limbă). Profesorul intervine semnalând greşelile cele mai frecvente şi apreciind producţiile cele mai originale şi corecte lingvistic. Jocul de rol pe bază de imagine (a se vedea lucrările de la 7).

Simularea poate să îmbrace forma unui proiect (simulare globală de tip *le Village, le Cirque, l'Immeuble*) sau dezbatere, în cadrul cărora se susţine argumentarea pentru şi contra.

■ **Abordarea didactică a cântecului în clasă**

Ce domenii pot fi atinse prin intermediul cântecului?

În general, aceleaşi domenii care sunt specifice pentru receptarea unui mesaj oral:

- recunoaşterea sunetelor;
- descoperirea sau recunoaşterea lexicului şi/sau a structurilor gramaticale în context situaţional;
- reperarea cuvintelor-cheie;
- înţelegerea globală/detaliată a cântecului.

Cântecul este un document sonor autentic care poate fi introdus în ora de limba franceză la orice nivel de studiu.

Profesorul va alege, în funcţie de tipul cântecului şi de obiectivul urmărit, un anumit demers.

Propunem, spre exemplificare, câteva cântece (*L'Opéra, Qui, Le fils du Renard*).

➢ ***Cântecul L'Opéra*** (interpretat de Yves Duteil) oferă multiple posibilităţi de exploatare cu sau fără text.

Refrain 1

Je n'étais qu'un petit garçon
J'étais tout seul à la maison
Mes parents pour un soir
Etaient allés voir
Un opéra

J'en avais pour un bon moment
Ça n'arrivait pas si souvent
C'était comme une trêve
C'était comme un rêve
Comme l'opéra

Refrain 2

J'étais dans un château fort
J'avais une épée en or
Je me battais comme un fou
Par amour pour vous



Scanned with OKEN Scanner

Je me battais comme un roi
Par amour pour toi
Je n'étais qu'un petit garçon
Mes paroles étaient des chansons
Il n'y avait ni tambour
Ni baryton pour
Mon opéra
Mais dans mon imagination
Il y avait dix mille violons
Qui jouaient ma victoire
Faisaient de ma glorie
Un opéra

J'étais dans un château fort
J'avais une épée en or
Je me battais comme un fou
Prônant coup sur coup
Je me prenais pour un roi
Par amour pour toi
Et devant l'enfant que j'étais
Toute la maison devenait
Une scène, un décor
Et c'était alors
Mon opéra
Je m'endormais sur les trois coups
Qui n'étaient peut-être après tout
Qu'un volet qui battait
Quand ils revenaient
De l'opéra

Refrain 2:
Refrain 1

1. O ascultare activă a cântecului cu o sarcină de lucru pentru definirea situaţiilor.

Înainte de ascultare, profesorul va face următorul tabel pe tablă:

| Qui? | Où? | Quand? | Quoi? | Pourquoi? | Comment? |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

După ascultarea cântecului, el va pune întrebări clasei, cerându-le să justifice răspunsurile prin cuvintele reperate şi să completeze tabelul. Elevii vor fi solicitaţi în continuare să spună ce alte cuvinte au mai reţinut din cântec. Cuvintele vor fi notate pe tablă respectându-se locul lor în schema cântecului.



Scanned with OKEN Scanner

După mai multe audieri, se poate reconstitui conţinutul cântecului.

2. După ascultarea cântecului, se poate propune o grilă *vrai/faux* cu o listă de afirmaţii în legătură cu conţinutul textului, despre personaj, acţiune, loc, moment.

Se cere elevilor să bifeze căsuţa în funcţie de natura afirmaţiei.

| | Vrai | Faux |
|---|---|---|
| Le garçon est à la maison. | X | |
| Son spectacle a lieu à l'Opéra | | X |

3. Se cere elevilor să caute în text şi să grupeze într-un câmp lexical toate cuvintele care au legătură cu spectacolul de operă.
4. Pe baza unei activităţi de observare şi analiză a verbelor din text, se poate degaja modul de formare al imperfectului.

Se cere elevilor să grupeze verbele din cântec, după persoană pe trei coloane:

| Je | Il (ça, c') | ils |
|---|---|---|
| | | |

Pe urmă, li se cere să încercuiască cu roşu grupul de litere (terminaţia) care se repetă la fiecare verb.

**Qui**

Qui viendra me dire: „l'amour c'est facile"?
Qui voudra partir avec moi sur une île?
Qui saura m'écrire des mots d'adolescence?
Qui pourra souffrir loin de moi en silence?
Qui saura me comprendre une fois dans ma vie?

Qui m'aimera qui m'aimera tout simplement?
Qui me prendra qui me prendra comme une enfant?
Qui me suivra qui me suivra aux sentiments?
Qui m'aimera qui me prendra toi que j'attends?
Qui aura pour moi des joies et des peines?
Qui fera sa loi en respectant la mienne?
Qui voudra de moi avec toutes mes faiblesses?
Qui m'inventera des romans de tendresse?
Qui saura me surprendre une fois dans ma vie?

➢ ***Cântecul Qui***, interpretat de Michèle Torr, poate fi exploatat prin câteva activităţi de tipul:

1. Subliniaţi cuvântul care indică tema cântecului: *guerre, enfance, amour,*



Scanned with OKEN Scanner

*amitié, déception sentimentale, vacances, banlieue.*

2. Bifaţi pe listă cuvintele care exprimă sentimentele degajate de textul cântecului: *joie, tristesse, regret, désespoir, bonheur, nostalgie, mélancolie, indifférence, peur, honte.*
3. Grupaţi, în prima coloană, verbele la viitor, din acest cântec. În dreptul fiecărui verb la viitor, scrieţi infinitivul său în coloana a doua.

| **Futur** | **Infinitif** |
|---|---|
| il (elle) viendra | venir |

4. Căutaţi acum verbele la infinitiv şi le grupaţi în prima coloană. În dreptul fiecărui verb scrieţi viitorul său.
5.

| **Infinitif** | **Futur** |
|---|---|
| dire | je dirai |

***Le fils du Renard***

*par Guy Béart*

Le renard avait un fils
Qui voulait prendre un métier

Quel métier veux –tu renard
Le métier de cantonnier
On lui achète une pioche
Il ne sait pas l'employer.
Quel métier veux –tu renard
Le métier de meunisier
On lui achète une varlope
Il ne sait pas l'employer.
Toujours le renard criait
Qu'il voulait prendre un métier
.....

➢ ***Activităţi, pe baza textului, fără audierea cântecului în prima etapă:***

1. Se distribuie elevilor structura goală a cântecului (mai multe dreptunghiuri), însoţită de cuvintele plasate în dezordine, dar decupate pe fraze sau unităţi cu sens. Elevii vor plasa mai întâi refrenul, pe urmă vor încerca să reconstituie textul. Cântecul va fi audiat de mai multe ori, astfel ca elevii să reconstituie în întregime cântecul.
2. Se distribuie textul cântecului, din care lipsesc unele categorii de cuvinte, cum ar fi lexicul presupus necunoscut sau verbele. Se cere elevilor, în raport cu sensul degajat şi de context, să facă propuneri pentru a completa cuvintele care lipsesc. După ascultarea cântecului de mai multe ori, vor înlocui cuvintele/structurile care nu corespund cu textul cântecului.



Scanned with OKEN Scanner

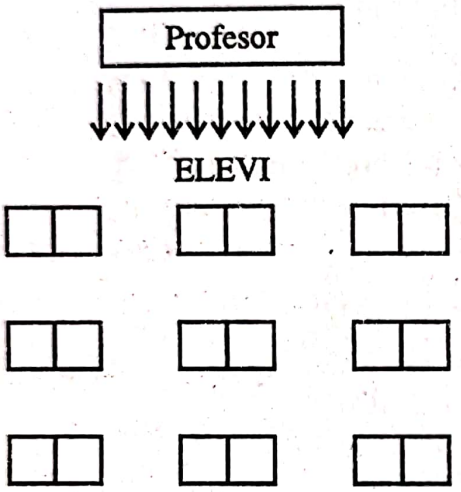
3. Pe baza matricei cântecului, prin înlocuirea cuvintelor care desemnează meseria şi instrumentul de lucru, elevii vor crea un nou cântec.

### *3.1.3. Organizarea clasei pentru activităţi (gestion de la classe)*

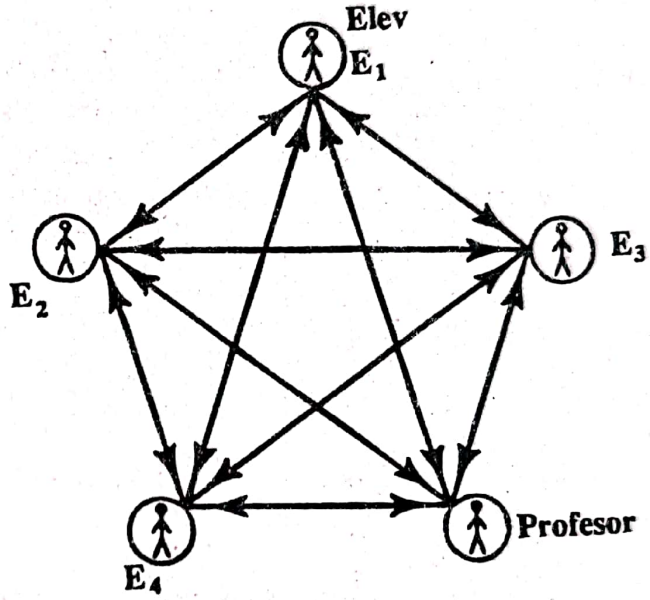
Predarea limbii străine dintr-o perspectivă comunicativă determină schimbarea relaţiilor profesor-elev, dar şi elev-elev, în relaţii egalitare, de parteneriat, cu numeroase şi variate interacţiuni.

Relaţia pedagogică şi-a modificat sensul unic vertical (R1) într-unul orizontal interactiv (R2).

Relaţia pedagogică 1
CLASA




Relaţia pedagogică 2
GRUP în cadrul clasei




Relaţia pedagogică interactivă pe orizontală se realizează prin activităţi de grup, al căror animator este profesorul. Acest mod de lucru impune o nouă atitudine atât din partea profesorului, care devine mai puţin autoritar şi mai cooperant, cât şi din partea elevului care învaţă să-şi administreze libertatea de acţiune în mod constructiv.

■ **Cum se organizează activitatea pe grupe?**

➢ ***Organizarea spaţiului clasei***

În spaţiile în care băncile sunt fixate în podea, elevii nu pot lucra, în general, decât în perechi, fie cu colegul de bancă, fie cu colegul din dreapta sau stânga, de pe celălalt rând, dacă băncile sunt destul de apropiate.

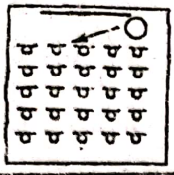
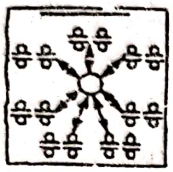
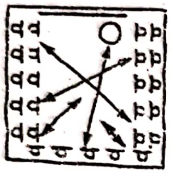
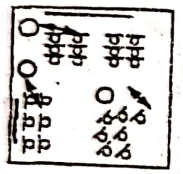
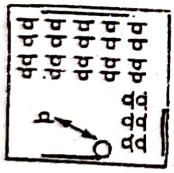
Dacă mobilierul este format din mese individuale, deplasabile, ele pot fi reunite sub formă de pătrate sau dreptunghiuri pentru grupe de 4-5 elevi sau sub formă circulară sau ovală, de potcoavă pentru grupuri mai numeroase sau când se lucrează frontal (cu toată clasa).

Prezentăm o grilă-dispozitiv pentru gruparea elevilor în scopul unei mai libere comunicări[10].

[10] După André De Peretti, *Encyclopédie de l'évaluation*, ESF, 1998.



Scanned with OKEN Scanner

| | |
|---|---|
| A.  | *Transmiterea de informaţii*<br>Clasa tradiţională de 25 elevi, curs de tip magistral. Această dispunere favorizează comunicarea în sens unic şi pasivitatea; ea frânează schimbările în cadrul clasei. |
| B.  | *Activitatea de cercetare*<br>Activităţi în grupuri mici. Profesorul se deplasează în raport de necesităţi. Această dispunere permite alternarea activităţii în grupe mici şi în cadrul clasei fără deplasări. Este foarte utilă când efectivul clasei este mare. |
| C.  | *Activitate de sinteză*<br>Clasa aranjată în formă de U permite interactivitatea şi participarea tuturor. Profesorul poate focaliza atenţia asupra lui sau a tablei, asupra subiectului prezentat. Controlul situaţiei este uşurat. |
| D  | *Pedagogie diferenţiată*<br>Grupa se stabileşte în funcţie de obiectiv sau de necesităţi. Profesorul intervine în momente diferite. |
| E.  | *Sprijin punctual*<br>Grupa de lucru autonom: intervenţia profesorului este centrată pe unul din elevii care au nevoie de ajutor. |

➢ ***Tehnici de construire a grupelor***[11]

1. Grupe cu compoziţie variabilă

- Într-o clasă de 25 de elevi se pot constitui 5 grupe egale ca număr, în care fiecare elev este desemnat printr-o literă, A, B, C, D, E.
- Când grupele şi-au terminat activitatea, se pot forma alte grupe; fiecare grupă conţinând elevii unei anumite litere, toţi cei cu A, cei cu B, etc.; Fiecare elev poate să prezinte rezultatele grupului în care a lucrat mai înainte, efectuându-se astfel un nou schimb de experienţă;
- Această tehnică este utilizată în activităţile de înţelegere orală şi scrisă (lectură) de tip puzzle, în timpul cărora primul grup lucrează cu texte care nu oferă decât o parte din informaţiile necesare pentru executarea sarcinii de lucru. Membrii acestui prim grup sunt repartizaţi pentru a forma noi grupuri, care conţin fiecare cel puţin un membru din fiecare grup precedent. Asamblarea informaţiilor permite, astfel, terminarea sarcinii.

[11] Idem, pag. 134.



Scanned with OKEN Scanner

Schema de organizare a unei activităţi de înţelegere orală de tip puzzle.

a) Elevii sunt împărţiţi în trei grupe. Fiecare grup ascultă o înregistrare diferită:

| Grupa A | Grupa B | Grupa C |
|---|---|---|
| | | |

b) Elevii constituie noi grupe. Fiecare grupă conţine cel puţin un membru din grupele A, B, C.

| Grupa 1 | Grupa 2 | Grupa 3 | Grupa 4 | Grupa 5 |
|---|---|---|---|---|
| A, B, C | A, B, B, C | A, B, C, C | A, B, B, C | A, B, C |

c) Toată clasa discută soluţiile aduse de fiecare grup în legătură cu problema pusă de mesajul înregistrat.

d) Toată clasa ascultă cele trei înregistrări pentru a rezolva elementele rămase încă obscure.

2. Grupe constituite la întâmplare

Se pot constitui, din când în când, grupa la întâmplare, pe baza unor criterii diferite cum ar fi:

- luna de naştere/zodia;
- culoarea/grupul muzical preferat(ă);
- măsura/culoarea pantofilor;
- distribuirea unor jetoane desperecheate
  - cu nume de personalităţi;
  - cu expresii
  - cu trăsături comune
    - pentru pereche
    - pentru grup
- pe bază de asocieri
  - pentru pereche
  - pentru grup
- cu dialoguri binare
- Jetoanele numerotate sunt distribuite la întâmplare; un elev îi anunţă pe cei care vor lucra împreună; de exemplu 1 şi 4, 2 şi 6 etc. Variantă: se distribuie două sau mai multe jetoane cu acelaşi număr, cei care au acelaşi număr formează o grupă.
- Se distribuie o serie de imagini diferite sau desene (reprezentând obiecte, persoane, locuri) în dublu exemplar. Fiecare elev primeşte una. Fără să o arate, el circulă prin clasă şi pune întrebări pentru a-l găsi pe cel care deţine al doilea exemplar al imaginii/desenului pentru a lucra în pereche.
- În acelaşi mod sunt utilizate fragmente de bandă desenată cu şi fără text. Jumătate de clasă primeşte fragmente cu text iar cealaltă jumătate, fără text. Elevii se deplasează prin clasă pentru a-şi găsi partenerul.

Activităţile de organizare a grupelor nu trebuie să dureze mult timp. De aceea, numărul jetoanelor sau al imaginilor nu trebuie să depăşească cinci perechi diferite.



Scanned with OKEN Scanner

■ **Ce trebuie să facă profesorul?**

a) Pentru pregătirea activităţii pe grupe, profesorul:

- va solicita elevii să lucreze, la început, în perechi şi pe urmă în grupe;
- va stabili sarcini diverse, simple şi scurte;
- va alege activităţi motivante, în care elevii să găsească satisfacţie şi plăcere;
- va planifica din timp activităţile şi va asigura materialele necesare (jetoane, fişe de lucru, texte, înregistrări, dicţionare etc.);
- va aranja mesele;
- va grupa elevii la întâmplare sau după una din formulele prezentate anterior. Este necesar, câteodată, ca profesorul să indice locurile în grupă (cel puţin un elev „bun" în fiecare grup).

b) În timpul desfăşurării activităţii (*gestion de l'activité*) este recomandabil ca profesorul:

- să prezinte activitatea cu entuziasm şi încredere, pentru a le transmite aceste stări şi elevilor;
- să explice în mod clar în ce constă activitatea, să dea instrucţiuni, precise, scurte şi simple, să verifice înţelegerea lor;
- să furnizeze tuturor informaţiile necesare;
- să precizeze timpul-limită pentru fiecare activitate; să se asigure cu activităţi complementare pentru cei care termină mai repede;
- să se deplaseze în timpul activităţii, printre grupe, pentru a se asigura că şi elevii mai lenţi lucrează şi pot să continue activitatea;
- să-i incite să utilizeze materiale auxiliare (dicţionare, culegeri etc.);
- să nu-i întrerupă pe elevi chiar dacă observă unele greşeli ce vor constitui obiectul unei activităţi practice ulterioare;
- să introducă progresiv, utilizarea limbii străine pentru organizarea, executarea şi evaluarea activităţilor. Când unii elevi se servesc numai de limba maternă în timpul activităţii, atunci se desemnează unul sau doi observatori în fiecare grup, însărcinaţi cu notarea cazurilor de utilizare a limbii materne.

c) Evaluarea activităţii

Rapoartele pe care le prezintă 2-3 grupe, asigură feed-back-ul activităţii atât asupra conţinutului, cât şi a formelor utilizate. Elevii vor fi antrenaţi să adune şi să claseze materialul pedagogic pentru a fi reutilizat într-o altă clasă/oră.



Scanned with OKEN Scanner

### *3.2. Planificare calendaristică anuală*

Clasa a X-a (L1) – 2 ore pe săptămână — Semestrul I = 28 ore
Manualul editurii RAO — Semestrul al II-lea = 42 ore

| Unitatea de învăţare | OR | Conţinuturi | Nr. ore | Săpt. | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|
| **Semestrul I** | | | | | |
| Unité 1: Ados, fringues, | 1.2<br>2.5<br>3.1<br>3.2 | *Tematică*:<br>- Viaţa personală şi socială: relaţii între tineri; *sănătate (tabagismul)<br>- Viaţa cotidiană: *magazine<br>- Societate: modă<br>*Acte de vorbire*: a-şi exprima gusturile şi preferinţele; *a vorbi despre starea fizică<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- substantivul – gen, număr (cazuri particulare)<br>- * adjective şi pronume posesive (sistematizare) | 7 | 1-4 | * conţinu-turi din programa care nu se regăsesc în manual |
| Unité 2: La raison du coeur | 1.1<br>2.2<br>2.4<br>3.1<br>3.3 | *Tematică*:<br>- Viaţa personală şi socială: relaţii între tineri (dragoste, prietenie); * tinerii şi idolii lor<br>- Societate: conflicte între generaţii<br>*Acte de vorbire*: a exprima o judecată; a propune/a invita/a accepta/a refuza<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- infinitivul prezent/trecut<br>*Comunicare în scris*: redactarea unei felicitări<br>Lectura imaginii: fotografie, tablou | 7 | 4-7 | |
| Unité 3 Le rideau se lève | 1.1<br>1.2<br>2.2<br>3.1<br>4.2 | *Tematică*:<br>- Societate: cultură: teatru, cinema<br>- Viaţa cotidiană: * la telefon<br>*Acte de vorbire*: a-şi exprima acordul/dezacordul; * a da/a cere informaţii la telefon<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- acordul adjectivului calificativ<br>- adjective şi pronume demonstrative (sistematizare)<br>Lectura imaginii: afiş teatral | 6 | 8-10 | |
| Unité 4: Surfons, surfez sur le net | 1.2<br>2.2<br>3.1<br>3.4 | *Tematică*:<br>- Societate: educaţie (Internet)<br>*Acte de vorbire*: *a compara şi a exprima cantitatea şi calitatea<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- adjectivele şi pronumele nehotărâte (sistematizare)<br>*Comunicare în scris*: *CV (completare de formular) | 6 | 11-13 | |



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| BILAN<br>(Sondage) | 3.2<br>3.4 | *Tematică*: Adolescenţii şi problemele lor | 2 | 14 | |
| **Semestrul al II-lea** | | | | | |
| Unité 5:<br>Zappons, zappez | 1.1<br>1.2<br>2.1<br>3.1<br>4.2 | *Tematică*:<br>- Societate: cultură (televiziune)<br>- Timp liber: *week-end<br>*Acte de vorbire*: *a exprima îndoiala/regretul ; a-şi exprima gusturile şi preferinţele<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- folosirea conjunctivului după locuţiuni conjunctive<br>- conjunctivul trecut<br>- concordanţa timpurilor la conjunctiv (limba vorbită)<br>*Tipuri de texte*:<br>- argumentativ | 7 | 1-4 | |
| Unité 6:<br>Site et cité | 1.2<br>2.2<br>2.5<br>3.1 | *Tematică*:<br>- Mediul înconjurător. oraş/sat<br>*Acte de vorbire*: a localiza în spaţiu/a situa geografic<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- participiul prezent/trecut (p. 106-109)<br>- acordul participiului trecut<br>*Tipuri de texte*:<br>- descriptiv<br>*Comunicare în scris*: a redacta, a descrie<br>*Lectura imaginii*: fotografia | 7 | 4-7 | |
| Unité 7:<br>La planète verte | 1.1<br>1.2<br>2.1<br>2.6<br>3.1 | *Tematică*:<br>- Mediul înconjurător. poluarea şi ocrotirea mediului înconjurător apropiat<br>*Acte de vorbire*: a relata evenimente<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- perfectul simplu (p. 92)<br>*Tipuri de texte*:<br>- narativ (p. 110)<br>*Comunicare în scris*: a redacta o povestire simplă | 7 | 8-11 | |
| Unité 8:<br>L'Europe c'est nous | 1.1<br>1.2<br>2.2<br>3.1<br>4.1 | *Tematică*:<br>- Comunitatea europeană (instituţii); locuri şi monumente europene (inclusiv din România)<br>- Spaţiul francofon: personalităţi culturale şi ştiinţifice<br>- Viaţa cotidiană: * pe stradă<br>*Acte de vorbire*: a da/a cere informaţii practice cuiva | 6 | 11-14 | |



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | *Conţinuturi lingvistice*:<br>- substantivul: nume de ţări (masculin şi feminin)<br>- concordanţa la indicativ (sistematizare)<br>* subordonata completivă directă<br>*Lectura imaginii*: fotografii | | | |
| Unité 9:<br>La France revisitée | 2.2<br>3.1<br>3.3<br>4.2 | *Tematică*:<br>- Spaţiul francofon: Franţa (date geografice); obiceiuri, tradiţii, sărbători, oraşe şi provincii din Franţa<br>*Acte de vorbire*: a localiza în spaţiu/a situa geografic; a-şi exprima gusturile/preferinţele; a exprima un raţionament/o judecată<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- "si" condiţional (sistematizare)<br>- folosirea prepoziţiilor<br>*Comunicarea în scris*: * a redacta o carte poştală<br>*Lectura imaginii*: fotografii | 6 | 14-17 | |
| Unité 10:<br>La francophonie, francofolie | 1.1<br>1.2<br>2.5<br>3.1<br>4.2 | *Tematică*:<br>- Spaţiul francofon: francofonia<br>- Timp liber: * a călători<br>*Conţinuturi lingvistice*:<br>- pronumele relative (sistematizare)<br>- adverbul (sistematizare)<br>*Lectura imaginii*: tablou, fotografii, BD | 7 | 17-20 | |
| BILAN<br>(constituer un dossier) | 1.2<br>2.5<br>4.2 | *Tematică*: Pays francophone | 2 | 21 | |

***Notă:***

1. Demersul abordat pentru întocmirea planificărilor din acest ghid este următorul:
   - lectura atentă a programei şi a manualului ales;
   - copierea programei şi a tablei de materii /tabelului sinoptic din manual;
   - bifarea elementelor din programă existente în manual, atât pe programe cât şi pe tabla de materii a manualului;
   - în final, vor rezulta elemente din programă care nu se regăsesc în manual şi/sau elemente suplimentare în manual;
   - elementele din programă inexistente în manual, vor fi acoperite prin alte suporturi şi activităţi proiectate de profesor;
   - ceea ce este suplimentar în manual, poate fi exploatat dacă este posibil.
2. A se vedea şi recomandările existente în *Ghid*, la capitolul *Limba engleză*.



Scanned with OKEN Scanner

## *3.3. Proiectarea unor unităţi de învăţare*

### *3.3.1. Exemplul 1 (clasa a X-a, manualul RAO)*

Tipul unităţii: **Le rideau se lève**
Timp: 6 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Thème:<br>Societate: cultură, cinema, teatru<br>Vocabulaire thématique | 1.1 desprinderea esenţialului din mesaje referitoare la timpul liber, viaţa socială<br>2.2 descrierea unor activităţi, evenimente | 1. Identifiez dans les images: auteur, titre, metteur en scène, acteurs, etc. (p. 42)<br>2. Complétez les familles de mots (ex. 9, p. 45)<br>3. Trouvez les synonymes du verbe *jouer* (ex. E, p. 44)<br>4. Après avoir analysé les images, complétez le champ lexical du spectacle<br>5. Décrivez l'affiche d'un film (au choix)<br>6. Faites l'affiche d'un spectacle (projet à continuer à la maison) | Temps: 1 h<br>Supports: affiches, publicité, petites annoncés pour les spectacles (magazines culturels, hébdomadaires) apportées par les élèves<br>Travail individuel (1,2,3)<br>Travail à deux (4)<br>Travail en groupe (5,6) | Projet: Réalisez l'affiche d'un spectacle |
| Textes p. 43, 52, 53 | 1.2 selectarea informaţiilor din texte literare (teatru) | 1. Lisez les 3 textes du manuel (p. 43)<br>2. Repérez les personnages, l'endroit où se passe l'action (p. 52-53)<br>3. Établissez les relations et les rapports existant entre les personnages (ex. A, p. 44)<br>4. Identifiez l'époque et le temps de l'action (ex. Activités, p. 52) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1,2)<br>Travail à deux (3,4) | Items à choix multiple<br>Items V/F |
| Grammaire:<br>Adjectifs et pronoms démonstratifs | 2.2 descrierea unor oamani, locuri, activităţi, evenimente | Activités préparatoires:<br>1. Identifiez les démonstratifs (ex. A, p. 49)<br>2. Réemployez dans des contextes nouveaux les démonstratifs (ex. B, p. 49) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1,2,5)<br>Travail à deux (3,4) | Devoir à maison:<br>Faites le portrait d'un personnage d'une pièce de théatre. |

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 3. Identifiez les qualités d'un comédien/spectateur (ex. H, p. 45)<br>4. Décrivez l'activité des collaborateurs du metteur en scène (p.51)<br>5. Choisissez un personnage comique des trois textes et présentez-le oralement. | | Dans ton paragraphe, il faudrait trouver:<br>- une phrase d'introduction<br>- un ou plusieurs traits physiques<br>- le ou les traits de caractère dominants<br>- des verbes d'action efficaces si le personnage en question est en action<br>- l'imprssion que tu as voulu laisser<br>- une phrase de conclusion |
| Actes de parole:<br>a exprima acordul/ dezacordul | 3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale (despre un spectacol) | 1. Regardez la cassette et identifiez les personnages, le lieu, l'époque<br>2. Exprimez votre accord/désaccord concernant: le décor, les costumes, le maquillage et le jeu des acteurs<br>3. Faites la liste de tout ce que vous aimez au théâtre, puis au cinéma (ex. 2, p. 42) | Temps: 1 h<br>Cassette video (pièce de théâtre, 5-10 minutes)<br>Travail frontal (1) Travail en groupe (2,3) | Devoir à la maison:<br>Votre ami et vous, vous venez de voir une pièce de théâtre; exprimez vos opinions positives/ négatives dans un dialogue (12-15 lignes) |
| Evaluation | 3.1<br>4.1<br>1.2<br>2.1 | Projet: Faire du théâtre<br>(Voir le projet) | Temps: 2 h<br>Travail frontal et individuel | |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.2. Proiect de grup – exemplu*

- **Tema** – Faire du théâtre
- **Durata**[12] - 6 săptămâni
- **Competenţe specifice vizate:**
  - 1.2 (selectarea informaţiilor din /.../ texte literare;
  - 2.1 (povestirea unui fapt divers ...);
  - 3.1 (participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale);
  - 4.1 (reformularea unui text scurt prin contragere/reducere).
- **Etape:**

  I. pregătirea interpretării unei scene dintr-o piesă de teatru (4 ore)

  II. interpretarea şi evaluarea interpretării unei scene (2 ore)
- **Organizarea clasei:**
  - ***prima oră – individual şi frontal;***
  - ***următoarele 3 ore – activităţi în grup;***
  - ***ultimele două ore – activităţi frontale.***
- **Derularea proiectului** – câteva sugestii

➢ ***Etapa I***

a) Stabilirea criteriilor de evaluare a interpretării.

Elevii vor derula un proiect care se va încheia cu interpretarea unei scene dintr-o piesă de teatru. Pentru a pregăti eficient punerea în scenă, dar şi pentru a o putea aprecia, vor trebui stabilite o serie de criterii de evaluare. Fireşte, criteriile pot fi formulate de către profesor şi anunţate elevilor la începutul activităţii de proiect. Este însă mult mai incitant, dar şi mult mai formativ pentru elevi, dacă se discută pe marginea criteriilor pornind de la o listă avansată de către aceştia. În acest sens se poate discuta, iniţial, la nivelul grupului şi, apoi, se pot enunţa formulările frontal şi negocia criterii agreate de către toată clasa. În acest moment, profesorul poate avansa anumite idei care nu au fost încă formulate şi care sunt aspecte importante ale evaluării. Pe parcursul acestui segment al activităţii de proiect, focalizarea este pe competenţa *3.1*.

b) Alegerea scenelor de interpretat la nivelul fiecărui grup.

Pe lângă fragmentele din manual (Moliere – *Le malade imaginaire*, Le Bourgeois *Gentilhomme*, Jules Romains – *Knock*, Ionesco – *Au théâtre*) pot fi propuse elevilor şi alte texte dramatice (de exemplu, extrase din Beckett – *En attendant Godot*, Ionesco – *La Leçon*, Claudel – *L'Echange*, Obaldia – *Classe terminale*, v. anexa de la sfârşitul acestui ghid). În funcţie de preferinţele de relaţionare (componenţa şi numărul membrilor din fiecare grup) şi de text, elevii vor hotărî scena pe care vor construi interpretarea.

c) Alegerea personajului de interpretat de către fiecare membru al grupului (CS *3.1*).

d) Aprofundarea textului ales.

---

[12] Se va dedica activităţii de proiect câte o oră/săptămână pe parcursul unităţii de învăţare *Le Rideau se leve* urmând ca în următoarele săptămâni să se aloce câte 20-30 minute pe săptămână pentru realizarea proiectului.



Scanned with OKEN Scanner

O dramatizare de calitate presupune interiorizarea textului care se realizează prin parcurgerea mai multor paşi. Interpretarea nu este nicidecum numai memorarea şi reproducerea unui text. Acest lucru va fi înţeles de către elevi prin activitatea de proiect care sprijină, din acest punct de vedere, atât achiziţiile de comunicare, cât şi pe acelea culturale. Din această perspectivă, propunem următoarea succesiune:

- esenţializarea conţinutului fragmentului (astfel încât să fie eliminate toate detaliile care nu ţin de ideea de bază); un exerciţiu pe care îl sugerăm pentru aceasta constă în rezumarea în trepte, reducând textul produs până la o singură propoziţie (**CS 4.1**);
- povestirea conţinutului fragmentului prin adăugarea a cât mai multe detalii personale (fiind astfel antrenată improvizarea pe text, firește, în spiritul acestuia); exersarea unei asemenea relatări imaginative se poate realiza – oral (**CS 2.1**) – în grup, în clasă (prin continuarea ideii preluate de la coleg) sau – în scris (**CS 2.6**) – individual, acasă (în acest ultim caz, se discută în întâlnirea următoare diversele variante – **CS 3.1**);
- povestirea conţinutului fragmentului din perspectiva unuia dintre personaje (exerciţiul este util pentru a vedea scena „prin ochii" personajului); acest tip de relatare se poate realiza într-una dintre cele două variante prezentate mai sus (**CS 2.1/ 2.6, 3.1**)
- intrarea „în pielea personajului", respectiv, exersarea gesticii, mimicii, timbrului vocii (în acest sens, li se va sugera elevilor să fie atenţi la indicaţiile scenice – **CS 1.2**); în această fază a derulării activităţii de proiect este posibilă schimbarea opţiunii iniţiale asupra rolului de interpretat la nivelul grupului; este, de asemenea, oportună, în acest moment, şi revenirea la lista de criterii de apreciere a interpretării – din perspectiva aprofundării textului; acestea pot deveni mai nuanţate, mai particularizate, mai uşor de aplicat (în plus, redefinirea şi reformularea sunt elemente importante ale activităţii de proiect care atestă progresul realizat) – **CS 3.1.**

e) Realizarea accesoriilor pentru dramatizare (decoruri, costume, machiaj).

Această fază a pregătirii interpretării va fi deosebit de incitantă pentru elevi. De regulă, în asemenea situaţii, dacă li se permite exprimarea liberă a creativităţii, ei aleg o cale parodică, reuşind, însă, confecţionarea unor accesorii semnificative. Se poate începe cu discuţii în grup despre forma, materialul pentru şi semnificaţia accesoriilor (**CS 3.1**), elevii putând face apel la experienţe culturale avute (vizionare de filme/spectacole) – **CS 2.1.** Realizarea propriu zisă a accesoriilor se poate realiza fie în grup acasă, fie individual, acasă (după asumarea diferitelor sarcini de lucru).

f) Realizarea de repetiţii.

Elevii vor fi sfătuiţi să repete rolul individual acasă (ca actorii adevăraţi) şi apoi să repete scena în clasă, în grup.

***Observaţii:***

Proiectul văzut ca activitate de învăţare se încheie practic la finele primei etape. În etapa a II-a, proiectul este ***prezentat*** şi ***evaluat.***



Scanned with OKEN Scanner

➢ *Etapa a II-a*

a) Interpretarea scenei.

Se alocă 5-10 minute pentru fiecare grup, în funcţie de lungimea fragmentului de interpretat (acest interval de timp presupune şi pregătirea scenei – amplasarea eventualelor decoruri, luarea poziţiei pe scenă, pregătirea intrării în scenă). Profesorul va da semnalul de începere, folosind, eventual, un substitut pentru gong.

b) Aprecierea interpretării.

Acest segment al activităţii se petrece concomitent cu interpretarea, fiecare elev marcând propria apreciere pe o grilă care conţine criteriile de evaluare stabilite.

c) Feed-back-ul.

După ce toate grupele şi-au interpretat scena, va avea loc o discuţie în grup pentru moderarea aprecierilor făcute de fiecare membru în parte. În cadrul aceleiaşi discuţii se va face şi autoevaluarea interpretării pe baza aceloraşi criterii. Concluziile fiecărui grup vor fi raportate frontal şi va avea loc o discuţie finală asupra calităţii interpretărilor (**CS 3.1**).

■ **Câteva concluzii şi recomandări**

- Proiectul constituie o activitate de învăţare şi o modalitate de evaluare complexe, profund motivante pentru elevi. El contextualizează învăţarea, îi dă sens, prin aceea că el se finalizează prin ceva concret care orientează achiziţiile elevilor, aparent fără efort. Altfel spus, *nu ezitaţi să propuneţi proiecte elevilor!*
- Este de preferat ca proiectul să vizeze mai multe obiective de referinţă (clasa a IX-a) sau competenţe (clasele a X-a – a XII-a) ale programei. Se multiplică, astfel, şansele de combinare şi recombinare a achiziţiilor cu elementele de noutate, în consecinţă, de structurare a deprinderilor şi cunoştinţelor. Altfel spus, *consideraţi proiectul un aspect al ludicului serios, care concură substanţial la formarea de achiziţii.*
- Este important ca, pentru fiecare etapă a proiectului, să se formuleze cerinţe clare.
- Etapele proiectului trebuie să cuprindă o diversitate de activităţi care să „ţintească" competenţele selectate pentru proiect.
- Durata proiectului trebuie să fie suficient de mare pentru a permite realizarea unui „produs" de calitate, prin revizuiri succesive şi permanentă raportare la criteriile de evaluare stabilite. În paralel cu achiziţiile specifice limbii franceze, elevii vor începe, astfel, să interiorizeze regulile calităţii. Din aceeaşi perspectivă, este necesară stabilirea de termene clare pentru fiecare etapă.
- În timpul activităţii de proiect derulate în clasă, profesorul va fi moderator (detensionând eventualele divergenţe apărute în grup) sau facilitator (sprijinind grupurile/elevii aflate/aflaţi în dificultate). Profesorul va interveni astfel dacă observă interpretări eronate, blocaje, distanţarea faţă de sarcina de lucru.



Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.3. Exemplul 2 (clasa a X-a, manual Corint)*

Tema I: **Tant qu'on a la santé**
Timp: 5 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Thème:<br>Viaţă personală şi socială: sănătate (tabagismul)<br>Vocabulaire thématique:<br>- le corps humain<br>- la santé (maladies, remèdes)<br>- la douleur<br>Texte: L'homme blessé | 1.2 selectarea informaţiei din (...) texte literare | 1. Lisez le texte et relevez les mots:<br>a) désignant le corps humain<br>b) se rapportant:<br>- aux maladies<br>- aux remèdes<br>c) évoquant la douleur<br>2. Notez-les et comparez vos listes<br>3. Cochez la signification correcte (ex. 16, p. 43)<br>4. Regardez l'image et identifiez les pièces de la tenue d'un chirurgien en utilisant le vocabulaire donné (ex. 9, p. 43) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1,3,4)<br>Travail à deux (2) | Devoir à la maison: ex. 10, p. 43 |
| Thème:<br>Viaţă personală şi socială: sănătate (tabagismul)<br>Vocabulaire thématique:<br>- le corps humain<br>- la santé (maladies, remèdes)<br>- la douleur<br>Texte: L'homme blessé | 1.2 selectarea informaţiei din (...) texte literare | 1. Relisez le texte<br>2. À deux, retrouvez la signification des expressions que vous ne comprenez pas. Au besoin, aidez-vous du "petit-lexique" et / ou d'un dictionnaire<br>3. Repérez les divers sens du mot "la charge" (ex. 4, p. 42)<br>4. (ex.1, p. 42)<br>5. (ex.3, p. 42)<br>6. Cochez la bonne case .... (ex. 1, p. 41)<br>7. Relevez dans le texte (ex. 2, p. 41) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1,3,4,5,6,7)<br>Travail à deux (2) | Devoir à maison: ex. 7, p. 42 |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Texte: L'homme blessé | 2.2 descrierea unor oameni (locuri, activităţi, evenimente) | 1. Retournez au texte. Dégagez l'idée principal de chaque paragraphe.<br>2. Retrouvez le plan du texte<br>3. Racontez le texte et exprimez votre opinion sur le comportement du "héros"<br>4. Faites le portrait du "héros" en respectant le déroulement des événements<br>5. Répondez (ex. 5, p. 45) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (3,5)<br>Travail à deux (1,2,4) | Projet: Réalisez une affiche (ex. 14, p. 43) |
| Grammaire: les pronoms possesifs<br><br>Texte injonctif | 4.2 traducrea unor texte informative aferente ariei tematice studiate, din limba franceză, cu ajutorul dicţionarului<br>1.2 selectarea informaţiei din (...) instrucţiuni | Activités préparatoires<br>1. Observez, analysez<br>2. Repérez les adjectifs possessifs et remplacez-les par les pronoms possessifs (ex. 1, p. 44)<br>3. Complétez chaque espace libre par un pronom possessif (ex. 2, p. 44)<br>4. Mettez en roumain le texte en utilisant le dictionnaire<br>5. Repérez la posologie du médicament | Temps: 1 h<br>Supports: le mode d'emploi d'un médicament<br>Travail frontal (1)<br>Travail individuel (2,3)<br>Travail à deux (4,5) | Item à choix multiple<br>Ex. Cochez le bonne réponse<br>Ces livres sont-ils à toi?<br>- Oui, ce sont:<br>- le tien<br>- les miens<br>- les leurs |
| Grammaire:<br>- le participe présent<br>Acte de parole:<br>- parler de son état psyhique<br>- donner/ demander des informations pratiques sur la santé | 4.2 traducrea unor texte informative aferente ariei tematice studiate, din limba franceză, cu ajutorul dicţionarului<br>3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale | Activités préparatoires<br>1. Observez, analysez<br>2. Mettez en roumain le texte (ex. 2, p. 46)<br>3. Aidez-vous des "Clés ppour la communication" pour compléter le dialogue (ex. 4, p. 47)<br>4. A deux. Inventez des dialogues et jouez les scènes (ex. 4, p. 45) | Temps: 1 h<br>Travail frontal (1)<br>Travail individuel (2)<br>Travail à deux (3,4) | Imaginez que vous êtez blessé<br>lors d'un entraînement sportif.<br>Votre cheville est enflée et vous fait très mal.<br>Vous allez chez le médecin<br>Inventez un dialogue (10 à 12 répliques) |

Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.4. Exemplul 3 (clasa a X-a, manual RAO)*

Tema II: **La raison de coeur**
Timp: 5 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Thème: Viaţa personală: relaţii între tineri Vocabulaire thématique<br>- l'amour<br><br>Texte littéraire:<br>*Aurélie, Sylvie, Adrienne et moi* | 3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale<br><br>1.2 selectarea informaţiei din texte literare | 1. Trouvez la famille des mots: amour, jeunesse, souvenir (brainstorming)<br>2. Élaborez un texte à partir du vocabulaire thématique identifié<br>3. Lisez et relevez les structures qui expriment le sentiment d'amour (p. 29)<br>4. Repérez le paragraphe qui présente les 3 filles<br>5. Trouvez l'image poétique à l'aide de laquelle l'auteur parle de l'amour | Temps: 1 h<br>Supports: Dictionnaire<br>Travail frontal (1)<br>Travail individuel (3,4,5)<br>Travail à deux (2,6) | Donnez une définition personnelle de l'amour |
| Actes de parole:<br>- exprimer une opinion<br>- porter un jugement sur quelque chose | 3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale<br><br>4.1 reformularea unui text (...) | 1. A partir des structures données à la page 36, imaginez un dialogue avec votre copain /copine sur votre première expérience d'amour (réelle ou imaginaire)<br>2. Après avoir regardé des images représentant des femmes célèbres portez des jugements sur leurs qualités physiques et morales<br>3. Transformez en actes de parole le texte suivant (p. 36) | Temps: 1 h<br>Supports: photos, peintures, dessins Manuel<br>Travail à deux (1,3)<br>Travail en groupe (2) | Devoir à la maison (ex. 7, p. 42) |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Grammaire:<br>infinitif présent et passé | 2.6 redactarea unei povestiri simple | Activités préparatoires<br>1. Groupez les verbes selon leurs terminaisons (ex. A, p. 32)<br>2. Mettez les verbes entre parenthèses à l'infinitif passé (ex. D, p. 33)<br>3. Complétez par la préposition convenable (ex. F, p. 33; ex. H, p. 34)<br>4. Remplacez par des verbes à l'infinitif passé (ex. G, p. 34) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1,2,3,4) | Devoir à la maison (ex. I,J,L, p. 35) |
| Vocabulaire thématique<br>Grammaire | 2.6 redactarea unei povestiri simple | 1. Formulez des phrases exclamatives en employant des verbes à l'infinitif (ex. K, p. 35)<br>2. Elaborez un texte de 15 lignes en utilisant le vocabulaire thématique identifié (voir brainstorming) et l'infinitif passé. | Temps: 1 h<br>Travail individuel (1)<br>Travail à deux (2) | Item à choix multiple |
| Éléments de culture:<br>le poème *Hymne à l'amour* | 2.5 descrierea de persoane (locuri, evenimente)<br>2.6 redactarea unei povestiri simple | 1. Lisez la poésie *Hymne à l'amour*<br>2. Groupez les comparaisons et les épithètes<br>3. Imaginez une histoire d'amour à partir d'une image | Temps: 1 h<br>Texte p. 37<br>Supports: réproduction d'une peinture/image<br>Travail frontal (1)<br>individuel (2,3) | Item d'association image/texte |

Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.5. Exemplul 4 (clasa a X-a, manualul Carminis)*

**Tema II: Mettez-vous d'accord**
Timp: 5 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Thème: Societate: meserii, modă<br>Chanson *"Il est cinq heures, Paris s'éveille, chantée* par Jacques Dutronc"<br><br>(strophes: I, III et VI)<br><br>Vocabulaire des métiers | 1.1 desprinderea esenţialului din mesaje referitoare la viaţa cotidiană | 1. Soulignez les mots que vous entendez dans la chanson: les journalistes, les balayeurs, les bouchers, les ouvriers, les boulangères, les serveurs, les boulangers<br>2. Reliez avec des flèches les habitants de Paris et ce qu'ils font à cinq heures:<br>a. les balayeurs 1. sont fatigués<br>b. les ouvriers 2. sont pleins de balais<br>c. les boulangers 3. font des bâtards<br>4. sont déprimés<br>5. sont dans les gares | Temps: 1 h<br>Supports: cassette audio<br>Travail individuel (1,2) | Item de classement:<br>Groupez sur deux colonnes<br>a. les noms de métiers<br>b. les mots concernant le travail dans un petit restaurant<br>(patron, trottoir, architectes, terrasse, serveur, artistes, comptoir, peintres, professeurs, clients, sculpteur, addition, servir, carte, journaliste) |
| Texte<br>Méfiez-vous des métiers à la mode | 1.2 selectarea informaţiilor dintr-un articol de presă<br>2.3 descrierea /prezentarea unor activităţi | 1. Lisez le texte<br>2. Mettez sur deux colonnes les métiers<br>a. acceptés par les jeunes<br>b. refusés par les jeunes<br>3. Relevez les raisons pour lesquelles les jeunes refusent certains métiers | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail individuel (1)<br>Travail à deux (2,3) | Devoir à la maison (ex. 9, p. 72) |
| Grammaire: les adjectifs et les pronoms démonstratifs | 3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale | Activités préparatoires<br>1. Repérez les adjectifs et les pronoms démonstratifs dans le texte donné et classez-les sur deux colonnes. | Temps: 1 h<br>Texte et fiches de travail apportés par le professeur | Devoir à la maison Item semiobjectif: réponse structurée<br>L'image que vous avez |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2. Remplacez les adjectifs démonstratifs par les pronoms correspondants.<br>3. Dites pourquoi vous choisirez l'un des métiers suivants: infirmière dans un cabinet médical, secrétaire de direction, serveur, en utilisant les pronoms démonstratifs. | Travail individuel (1,2)<br>Travail frontal (3) | du métier que vous désirez, coresspond-elle è la réalité de ce métier?<br>- ce métier est à la mode<br>- ce métier (dé) personnalise<br>- ce métier est désiré/imposé par vos parents<br>- ce métier est utile pour la collectivité humaine<br>- ce métier est agréable<br>- ce métier offre des perspectives<br>- ce métier rapporte |
| Acte de parole: exprimer son accord /désaccord<br>Texte: L'Avare | 1.3 selectarea informaţiei (...) din texte literare<br>3.1 participarea la o conversaţie pe teme familiare exprimând opinii personale | 1. Soulignez dans le texte les expressions visant l'accord et le désaccord en utilisant le tableau de la p. 75<br>2. Partagez-vous ces opinions? Êtes-vous d'accord? (ex. 1-4, p. 71)<br>3. Donnez votre accord ou désaccord (ex. 1, p. 75) | Temps: 1 h<br>Manuel<br>Travail frontal (2)<br>Travail individuel (1,3) | Devoir à la maison: ex. 3, p. 75 |
| Théme: L'Espace francophone – personnalités culturelles | 3.2 realizarea unui interviu structurat pe baza unui chestionar adăugând câteva întrebări spontane | Activités préparatoires<br>1. Formulez .... (ex. 1,2, p. 78)<br>2. Complétez ... (ex. 4, p. 78)<br>3. Posez la question (ex. 5, p. 78)<br>4. Imaginez une interview avec Patricia Kass. Formulez dix questions possibles.<br>5. Mise en commun des productions pour choisir les meilleures questions. | Temps: 1 h<br>Supports:<br>Cassette audio, poster<br>Travail frontal (1,2,3,5)<br>Travail en groupe (4) | Devoir à la maison<br>Après avoir lu le texte (L'idole les jeuns en raffolent, p. 83) donnez votre propre définition de l'idole |

**Obs. La această unitate s-a renunţat la fraza nagativă care nu este în programă şi s-a introdus, în schimb, adjectivul şi pronumele demonstrativ (sistematizare) care nu figurează în manual.**

Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.6. Exemplul 5 (clasa a X-a, manual Rivages. Sigma)*

Tema III: **Ah, nos villes!**
Timp: 5 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Théme: Viaţa cotidiană – pe stradă<br>Texte: *Le plaisir des sens*<br>Vocabulaire thématique | 1.1 identificarea unor informaţii practice dintr-un text | 1. Lisez le texte à tour de rôle<br>2. Répondez (pistes de recherches, p. 31)<br>3. Soulignez les mots ayant rapport à la circulation<br>4. Groupez les noms et les verbes<br>5. Complétez les 2 listes avec d'autres termes appropriés | Temps: 1 h<br>Manual, p. 30, 31<br>Travail frontal (1,2)<br>Travail individuel (3,4)<br>Travail à deux (5) | Items d'association (appariement) – symbole graphique (routier) et sa signification |
| Vocabulaire thématique: voiture, portable, sens | 2.3 descrierea de obiecte | 1. Associez les expressions et les explications concernant le mot „sens"<br>2. Rédigez et présentez, par groupe de deux, les paramètres de la voiture préférée (p. 35) | Temps: 1 h<br>Supports: publicité-voitures | Texte lacunaire |
| Grammaire: interrogation<br><br>Acte de parole: donner/demander des informations | 2.1 cererea / oferirea de informaţii practice din sfera vieţii cotidiene<br>3.1 participarea la o conversaţie scurtă pe teme de interes | 1. Observez, complétez., distribuez correctement en employant des outils interrogatifs (ex. 1,2,3, p.34)<br>2. Complétez les questions (ex. 4, p. 35)<br>3. Posez des questions à un agent/un pilote/un vendeur de voitures (portables) – (ex. 5,6, p. 35) | Temps: 1 h<br>Travail individuel (1,2)<br>Travail à deux (3) | items d'association (questions/réponses) |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Grammaire: subjonctif | 3.1 participarea la o conversaţie scurtă pe teme de interes | 1. Observez, identifiez les verbes au subjonctif (ex. 1, p. 36)<br>2. Complétez les phrases (ex. 2, p. 36)<br>3. Transformez selon le modèle (ex. 5, p. 37)<br>4. Exprimez trois désirs de votre professeur principal en employant le subjonctif | Temps: 1 h<br>Travail individuel (1)<br>Travail à deux (2,3,4) | Devoir à la maison<br>ex. 6, p. 37 |
| Grammaire: subjonctif<br>Acte de parole: exprimer son avis | 3.2 realizarea unor sarcini simple cu schimb de informaţii | 1. Retrouvez les situations (ex. 4, p. 33)<br>2. Répondez à des messages enregistrés sur le répondeur (ex. 4, p. 33)<br>3. Construisez un dialogue à partir de la situation donnée (ex. 1, p. 33) | Temps: 1 h<br>Travail individuel (1)<br>Travail à deux (3)<br>Travail en groupe (2) | Devoir à la maison<br>Lisez et continuez la conversation téléphonique |

Notă:
Proiectele prezentate sunt o versiune revizuită a proiectelor elaborate în timpul stagiilor de la Buşteni.

Scanned with OKEN Scanner

### *3.3.7. Exemplul 6 (clasa a X-a, manual TEORA)*

Tema 5: **Une fête pour les petits et pour les grands**
Timp: 5 ore

| Contenus détaillés | Compétences spécifiques | Activités | Ressources | Evaluation |
|---|---|---|---|---|
| Vocabulaire thématique: traditions, fêtes | 2.1 cererea şi oferirea de informaţii practice din sfera vieţii cotidiene<br>2.2 redactarea unei cărţi poştale, felicitări (scrisori personale) | 1.Dites les mots qui se rapportent au champ lexical „Noël"<br>2. Classez les mots trouvés sur 3 colonnes (costumes, décorations, menu)<br>3. Repérez dans vos manuels et dans les cartes de voeux apportées par vous/votre professeurs, les formules utilisées à l'occasion du „Noël"<br>4. Rédigez une carte de voeux | Temps: 1 h<br>Travail frontal –1 (brainstorming au tableau noir),<br>Travail à deux – 2<br>Travail en groupe carte de voeux (3,4) | item semi-objectif<br><br>Rédigez une carte de voeux adressée à votre correspondant français/à votre professeur de français |
| L'espace francophone – traditions, fêtes | 3.1 participarea la o conversaţie scurtă pe subiecte de interes<br>Valori şi atitudini: raportarea critică la civilizaţia franceză, acceptarea diferenţelor, manifestarea toleranţei | 1. Lisez le texte (p. 48-49)<br>2. Répondez aux questions<br>3. Présentez les costumes, la décoration, le menu de „Noël" en France.<br>4. Chantez des Noëls /Apprenez de Noëls (Douce Nuit, Mon beau sapin, etc.). | Temps: 1 h<br>Supports: cassette audio<br>Travail frontal (1,2,3,4)<br>ex. 1/p. 51<br>ex. 2,3/p.51 | |
| L'espace francophone – traditions, fêtes | 1.2 identificarea unor informaţii specifice din documente simple<br>Valori şi atitudini: raportarea critică la civilizaţia franceză, acceptarea diferenţelor, manifestarea toleranţei | 1. Lisez le texte (p. 55)<br>2. Répondez à la question de l'ex. 4/51<br>3. Réalisez un projet sur Noël (dossier contenant des documents, pliants, dessins, affiches, BD) | Temps: 1 h<br>Supports: documents, pliants, dessins, affiches, BD<br>Travail frontal (1)<br>Travail individuel (2)<br>Travail en groupe (3) | Évaluation alternative (projet à commencer en classe)<br>Présentez vos dossiers à la fin de l'unité |


CNC

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Actes de parole: a face o urare /a felicita | 3.3 răspuns la o carte poştală/felicitare | Exprimez des souhaits, des félicitations, à l'aide d'une carte (anniversaire, mariage, réussitè à un concours)<br>1 étape: chaque groupe rédigera une carte de voeux /félicitation.<br>2 étape: après avoir échangé les productions, élaborez une réponse à la carte reçue. | Temps: 1 h<br>Travail en équipe (1)<br>Manuel, p. 53 | item d'association (fête / souhaits) |
| Grammaire: Si conditionnel (expression de le condition et de l'hypothèse)<br>Acte de parole: exprimer son avis, l'ordre, l'interdiction, le désir | 3.1 participarea la o conversaţie scurtă pe subiecte de interes | 1. Donnez 2 réponses à la question „Qu'est-ce que tu ferais si Père Noël t'apportait un vélo/des patins à roulettes / un ordinateur / une chaîne HI-FI / des cassettes"?<br>2. Activité d'observation, de réflexion, de conceptualisation<br>3. Utilisez la régle du Si conditionnel dans les exercices du manuel (ex. 1-8, p. 52-53) | Temps: 1 h<br>Travail en groupe (les 2 phrases seront écrites au tableau noir par le rapporteur)<br>Travail frontal (2)<br>Travail individuel/frontal (3) | ex. 8/p. 53 |
| Evaluation | 2.1, 1.2, 3.1 | Présentez votre dossier | | *Grille d'évaluation |

***Grila de evaluare a proiectului**

| Grupul | Varietatea documentelor 3 p. | Prezentarea grafică 2 p. | Prezentarea proiectului 4 p. | Puncte din oficiu 1 p. | Total puncte |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | |
| | | | | | |

Scanned with OKEN Scanner

### 3.4.1. Publicitatea – opţional ca disciplină nouă, clasa a IX-a

**Argument**: De ce publicitatea?

- pentru că face parte din viaţa noastră;
- pentru că ne influenţează comportamentul, limbajul şi reacţiile, fie că vrem sau nu;
- pentru că elevii sunt familiarizaţi cu diverse aspecte ale domeniului şi învaţă să contracareze influenţa nocivă a a excesului de publicitate;
- pentru că nu presupune investiţii, elevii având acces cu uşurinţă la materialul publicitar.

Este vorba, aşadar, de un curs ancorat în realitatea cotidiană, dar şi în cultura tinerilor, de natură să-i motiveze, care favorizează atât învăţarea în domeniul cognitiv (ştiut fiind că există un limbaj specializat al reclamei), cât şi în cel atitudinal.

**Obiective de referinţă şi exemple de activităţi de învăţare**

| Obiective de referinţă | Exemple de activităţi de învăţare |
|---|---|
| 1. Să decodeze un mesaj publicitar cu sau fără suport iconic | - identificarea structurilor gramaticale<br>- analiză lexicală |
| 2. Să conceapă un slogan sau un comentariu pornind de la o imagine (sau invers) | - analiză de imagine (culoare, perspectiva)<br>- elaborarea unei liste cu însuşirile produsului/serviciului din imagine<br>- concurs de desene publicitare |
| 3. Să conceapă o reclamă pornind de la un produs/ serviciu | - elaborarea unei descrieri (a produsului/ imaginii)<br>- inventarea de rime |
| 4. Să realizeze un decupaj cinematografic pentru o reclamă video | - dramatizarea unei reclame video<br>- reluarea reclamei dintr-o altă perspectivă<br>- parodierea unei reclame |
| 5. Să conceapă o altă variantă a unei reclame existente | - realizarea de text publicitar<br>- căutarea unui fond sonor adecvat<br>- corelarea unui text cu imaginea |
| 6. Să manifeste spirit critic faţă de reclame | - dezbatere pe tema «Reclama – un rău necesar?»<br>- realizarea unui poster pro şi contra reclamei |

**Lista de conţinuturi**:

- noţiunea de publicitate (scurt istoric); importanţă, clasificare;
- modalităţi de concepere şi realizare a reclamei (cine?, unde?, de ce?, când?, cum?), construcţii eliptice;
- cunoaşterea şi definirea produsului/ serviciului (importanţă, rol comercial, calităţi);
- structura narativă a reclamei;
- imaginea publicitară;



Scanned with OKEN Scanner

- comentariul sonor;
- mesajul publicitar în civilizaţia franceză.

■ **Modalităţi de evaluare**: portofoliu

### *3.4.2. Decoraţiuni. Gastronomie. Grădină – opţional de aprofundare, clasa a IX-a*

■ **Argument**: Opţionalul propus aduce o tematică *suplimentară*, nouă, desprinsă din specificul civilizaţional francez, cu referinţă, însă, la viaţa cotidiană a elevului, care dezvoltă aptitudini, valori, precum şi simţul estetic. Activităţile organizate cu elevii au un caracter practic, care va motiva învăţarea – pe parcursul anului se vor realiza decoraţiuni *à la française*, meniuri pornind de la reţete culinare, jardiniere. Cursul corespunde nevoilor elementare de comunicare în condiţiile deschiderii actuale culturale (schimburi, turism, înfrăţire între localităţi etc.).

■ **Obiective de referinţă**: 2.1, 2.3, 3.2, 4.3, 5.1

■ **Conţinuturi**:

I. Decoraţiuni:
- istorie/tradiţii/transfer
- semnificaţia culorilor
- locuinţă – decor – funcţiuni – tradiţional/modern
- decoraţiuni à la française

II. Gastronomie
- istorie/tradiţii/transfer/obiceiuri
- reţete celebre/specifice
- plante/legume
- sortimente de brânză
- lumea modernă se întoarce la natură

III. Grădină
- istorie/tradiţii/transfer/modernitate
- grădini celebre (Versailles, Luxembourg etc.)
- flori, arbori, parcuri
- lumea modernă se întoarce la natură

■ **Modalităţi de evaluare:** proiecte (câte o temă pentru fiecare unitate de conţinut)

### *3.4.3. Aşa vă place istoria?, clasa a X-a, opţional de aprofundare*

■ **Argument**: Opţionalul îşi propune aprofundarea a câtorva competenţe din programa 1A prin vehicularea unor conţinuturi de istorie. Cursul se doreşte a avea o largă deschidere, având în vedere că, pe parcursul anului, elevii pot realiza transferuri de la *Istoria universală*, cât şi de la *Limba şi literatura română*. În primul caz, este vorba despre competenţe de operare cu materialul istoric, iar, în al doilea, despre competenţe vizând analiza textelor narative, opţionalul de faţă propunându-şi să facă legătura între istorie şi literatură prin intermediul unor fragmente din romane/ecranizări cu caracter istoric. Scopul cursului nu este însă nici istoria şi nici literatura. Pe temeiul



Scanned with OKEN Scanner

achiziţiilor lingvistice şi al celor de istorie şi teorie literară, elevii vor privi o istorie demitologizată, pe care ei înşişi sunt invitaţi s-o recepteze prin prisma propriilor idei, prin activităţi creative, de multe ori cu caracter amuzant.

| Competenţe specifice | Conţinuturi |
|---|---|
| 1.2 | - date istorice din pliante turistice (Versailles, Castelele Loirei)<br>- descrieri de personaje istorice din texte literare<br>- descrieri de evenimente istorice din texte literare |
| 2.1 | - planul expunerii<br>- elemente non-verbale în relatare |
| 2.5 | - planul descrierii, elemente vizuale şi auditive în descriere<br>- locuri istorice celebre (Bastilia, Luvru) |
| 2.6 | - portret de personaj istoric (istoriografie, literatură, film)<br>- fapte istorice mai puţin obişnuite<br>- istorii amuzante |
| 4.1 | - fragmente de descriere literară<br>- portret literar<br>- fragmente de texte istorice |

■ **Sugestii metodologice:**

a. Activităţi de învăţare: realizarea de fişe de lectură tematice (portrete, locuri, evenimente), realizarea unei colecţii de anecdote cu caracter istoric, elaborarea de frize cronologice ale unei perioade istorice, realizarea unei genealogii a unei dinastii, desenarea/schiţarea portretului/caricaturii unui personaj istoric, dramatizarea unei scene dintr-un fragment literar, imaginarea unui alt final (amuzant) pentru un eveniment istoric (gen „sosirea extratereştrilor", a lui „Superman"), realizarea parodică unui costum de epocă din materiale refolosibile.

b. Modalităţi de evaluare: proiect (Teme propuse elevilor[13]: *Le Roi – un homme comme nous tous?*, *La guerre – Eh bien pourquoi?*, *La Révolution demystifiée*)

■ **Bibliografie:**

***A. Istorie – perioade avute în vedere[14]:*** Galezi şi romani, Evul mediu francez, Franţa lui Richelieu, Franţa în vremea lui Ludovic al XIV-lea, Revoluţia Franceză, Perioada Napoleoniană, Anul 1848, Secolul al XX-lea.

***B. Fragmente literare:*** Dumas – *Les Trois Mousquetaires, Le Vicomte de Bragelonne, La Comtesse de Charny*; Hugo – *Notre Dame de Paris, Les Misérables, QuatreVingt Treize*; Stendhal – *La Chartreuse de Parme*; Saint Exupery – *Pilote de guerre.*

Exemplele prezentate în acest capitol au fost realizate prin revizuirea propunerilor participanţilor la stagiile de pregătire (Buşteni, 2000)

[13] Elevii urmează să-şi aleagă tema de proiect.

[14] Au fost selectate aceste perioade întrucât, cu excepţia primelor două şi a ultimelor două, ele se suprapun celor studiate de elevi la *Istorie universală* în clasa a X-a.



Scanned with OKEN Scanner

**Anexa 1** – Samuel Beckett, *En attendant Godot*

Silence. Le soleil se couche, la lune se lève. Vladimir reste immobile. Estragon se réveille, se déchausse, se lève, les chaussures à la main, les dépose devant la rampe, va vers Vladimir, le reparde.

ESTRAGON: – Qu'est-ce que tu as?
VLADIMIR: – Je n'ai rien.
ESTRAGON: – Moi je m'en vais.
VLADIMIR: – Moi aussi.
*Silence.*
ESTRAGON: – Il y a longtemps que je dormais?
VLADIMIR: – Je ne sais pas.
*Silence.*
ESTRAGON: – Oú irons-nous?
VLADIMIR: – Pas loin.
ESTRAGON: – Si si, allons-nous-en loin d'ici!
VLADIMIR: – On ne peut pas.
ESTRAGON: – Pourquoi?
VLADIMIR: – Il faut revenir demain.
ESTRAGON: – Pour quoi faire?
VLADIMIR: – Attendre Godot.
ESTRAGON: – C;est vrai. *(Un temps.)* Il n'est pa venu?
VLADIMIR: – Non.
ESTRAGON: – Et maintenant il este trop tard.
VLADIMIR: – Oui, c'est la nuit.
ESTRAGON: – Et si on le laissait tomber? *(Un temps.)* Si on le laissait tomber?
VLADIMIR: – Il nous punirait. *(Silence. Il regarde l'arbre.)* Seul l'arbre vit.
ESTRAGON, *regardant l'arbre*: – Qu'est-ce que c'est?
VLADIMIR: – C'est l'arbre.
ESTRAGON: – Non, mais quel genre?
VLADIMIR: – Je ne sais pas. Un salute.
ESTRAGON: – Viens voir. *(Il entraîne Vladimir vers l'arbre. Ils s'immobilisent devant. Silence.)* Et si on se pendait?
VLADIMIR: – Avec quoi?
ESTRAGON: – Tu n'as pas un bout de corde?
VLADIMIR: – Non.
ESTRAGON: – Alors on ne peut pas.
VLADIMIR: – Allons-nous-en.
ESTRAGON: – Attends, il y a ma ceinture.
VLADIMIR: – C'est trop court.
ESTRAGON: – Tu tireras sur mes jambes.
VLADIMIR: – Et qui tirera sur les mièmes?
ESTRAGON: – C'est vrai.



Scanned with OKEN Scanner

VLADIMIR: – Fais voir quand même. *(Estragon dénoue la corde qui maintient son pantalon. Celui-ci, beaucoup trop large, lui tombe autour des chevilles. Ils regardent la corde.)* A la rigueur ça pourrait aller. Mais est-elle solide?
ESTRAGON: – On va voir. Tiens.
*Ils prennent chacun un bout de la corde et tirent. La corde se casse. Ils manquent de tomber.*
VLADIMIR: – Elle ne vaut rien.
*Silence.*
ESTRAGON: – Tu dis qu'il faut revenir demain?
VLADIMIR: – Oui.
ESTRAGON: – Alors on apportera une bonne corde.
VLADIMIR: – C'est ça.
*Silence.*
ESTRAGON: – Didi.
VLADIMIR: – Oui.
ESTRAGON: – Je ne peux plus continuer comme ça.
VLADIMIR: – On dit ça.
ESTRAGON: – Si on se quittait? Ça irait peut-être mieux.
VLADIMIR: – On se pendra demain. *(Un temps.)* A moins que Godot ne vienne.
ESTRAGON: – Et s'il vient?
VLADIMIR: – Nous serons sauvés.
*Vladimir enlève son chapeau – celui de Lucky – regarde dedans, y passe la main, le secoue, le remet.*
ESTRAGON: – Alors, on y a?
VLADIMIR: – Relève ton pantalon.
ESTRAGON: – Comment?
VLADIMIR: – Relève ton pantalon.
ESTRAGON: – Que j'enlève mon pantalon?
VLADIMIR: – RE-lève ton pantalon.
ESTRAGON: – C'est vrai.
*Il relève son pantalon. Silence.*
VLADIMIR: – Alors, on y va?
ESTRAGON: – Allons-y.
*Ils ne bougent pas.*
RIDEAU.

■ **Anexa 2** – Eugene Ionesco, *La Leçon*

LE PROFESSEUR: – Je vais donc vous prier d'écouter avec la plus grande attention mon cours, tout préparé…
L'ÉLÈVE: – Oui, Monsieur.
LE PROFESSEUR: – …Grâce auquel, en quinze minutes, vous pouvez acqúenir les principes fodamentaux de la philologie linguistique et comparée des langues néo-espagnoles.
L'ÉLÈVE: – Oui, Monsieur, oh!
*Elle frappe dans ses mains.*



Scanned with OKEN Scanner

LE PROFESSEUR, *avec autorité*: – Silence! Que veut dire cela?
L'ÉLÈVE: – Pardon, Monsieur.
*Lentement, elle remet ses mains sur la table.*
LE PROFESSEUR: – Silence! *(Il se lève, se promène dans la chambre, les mains derrière le dos; de temps, il s'arrête, au milieu de la pièce ou après de l'Élève le suit du regard et a, parfois, certaine difficulté à le suivre ca..... elle doit beaucoup tourner la tête; une ou deux fois, pas plus, elle se retourne complètement.)* Ainis donc, Mademoiselle, l'espagnol est bien la langue mère d'où sont nées toutes langues néo-espagnoles, dont l'espagnol, le latin, l'italien, notre français, le portugais, le roumain, le sarde ou sardanapale, l'espagnol et le néo-espagnol – et aussi, pour certains de ses aspects, le turc lui-même plus rapproché cependant du grec, ce qui ets tout à fait logique, étant donné que la Turquie este voisine de la Grèce et la Grèce plus près de la Turquie que vous et moi: ceci n'est qu'une illustration de plus d'une loi linguistique très importante selon laquelle géographie et philologie sont sœurs jumelles... Vous pouvez prendre note, Mademoiselle.
L'ÉLÈVE, *d'une voix éteinte*: – Oui, Monsieur!
LE PROFESSEUR: – Ce qui distingu les langues néo-espagnoles entre elles, et leurs idiomes des autres groupes linguistiques, tels que le groupe des langues autrichiennes et néo-autrichiennes ou habsbourgiques, aussi bien que des groupes espérantiste, helvétique, monégasque, suisse, andorrien, basque, perlote, aussi bien encore que des groupes des langues diplomatique et technique – ce qui les distingue, dis-je, c'est leur ressemblance frappante qui fait qu'o... a bien du mal à les distinguer l'une de l'autre – je parle des langues néo-espagnoles entre elles, que l'on arrive à distinguer, cependant, grâce à leur caractères distinctifs, preuves absolument indiscutables de l'extraordinaire ressemblance, qui rend indiscutable leur communauté d'origine, en même temps, les différencie profondément – par le maintien des traits distinctifs dont je viens de parler.
L'ÉLÈVE: – Oooh! oouuii, Monsieur!
LE PROFESSEUR: – Mais ne sous attardons pas dans les généralites...
L'ÉLÈVE: – Oh, Monsieur...
LE PROFESSEUR: – Cela a l'air de vous intéresser. Tant mieux, tant mieux.
L'ÉLÈVE: – Oh, oui, Monsieur...
LE PROFESSEUR: – Ne vous inquiétez pas, Mademoiselle. Nous y reviendrons plus tard... à moins que ce ne soit plus du tout. Qui pourrait le dire?
L'ÉLÈVE: – Oh, oui, Monsieur...
LE PROFESSEUR: – Tout langue, Mademoiselle, sachez-le, souvenez-vous-en *jusqu'à l'heure de votre mort...*
L'ÉLÈVE: – Oh! oui, Monsieur, jusqu'à l'heure de ma mort... Oui, Monsieur...
LE PROFESSEUR: – ...et ceci est encore un principe fondamental, toute langue n'est en somme qu'un langage, ce qui implique nécessairement qu'elle se compose de sons, ou...
L'ÉLÈVE: – Phonèmes...
LE PROFESSEUR: – J'allais vous le dire. N'étalez donc pas votre savoir. Écoutez, plutôt.
L'ÉLÈVE: – Bien, Monsieur. Oui, Monsieur.



Scanned with OKEN Scanner

LE PROFESSEUR: – Les sons, Mademoiselle, doivent être saisis au vol par les ailes pour qu'ils n tombent pas dans les oreilles des sourds. Par conséquent, lorsque vous vous décidez d'articuler, il este recomandé, dans la mesure du possible, de lever très haut le cout et le menton, de vous élever sur la pointe des pieds, tenez, ainsi, vous voyez...
L'ÉLÈVE: – Oui, Monsieur.
LE PROFESSEUR: – Taisez-vous. Restez assise, n'interrompez pas... Et d'émettre les sons très haut et de toute la force de vos poumons associée à celle de vos cordes vocales. Comme ceci: regardez: «Papillon», «Euréka», «Trafalgar», «papi, papa». De cette façon, les sons remplis d'un air chaud plus léger que l'air environnant voltigeront, voltigeront sans plus risquer de tomber dans les oreilles de sourds qui sont les véritables gouffres, les tombeaux des sonorités. Si vous émettez plusieurs sons à une vitesse accélérée, ceux-ci s'agripperont les uns aux autres automatiquement, constituant ainsi des syllabes, des mots, à la rigueur des phrases, c'est-à-dire des groupements plus ou moins importants, des pour cela capables de se maintenir sans danger à une altitude élevée dans les airs. Seuls, tombent les mots chargés de signification, alourdis par leur sens, qui finissent toujours par succomber, s'écrouler...
L'ÉLÈVE: – ... dans les oreilles des sourds.

■ **Anexa 3** – René de Obaldia, *Classe terminale*

TOUS: – Annick!
BORIS: – Où est passée Annick?
YVES: – Je peux vous le dire, Annick...
CHRISTIAN: – Alors, pourquoi tu ne dis rien?
YVES: – Laissez-moi parler! Annick s'est emparée du trousseau de clefs que le professeur portait toujours à la ceinture, elle a détache la plus grosse, et elle m'a soufflé: Je vais délivrer le Cancre.
TOUS: – Le Cancre? Le Cancre! Le Cancre!
FRANCIS: – Dans notre joie, on avait oublié le Cancre, notre frère le Cancre!
CHRISTIAN: – Plus de sept ans que le professeur l'a jeté en tôle.
ALAIN: – Il a dû changer, il doit être encore plus le cancre.
BORIS: – En tôle, sous nos pieds, dans un des souterrains de l'établissement.
MAURICE: – Underground Etablissement!
FRANCIS: – Dans l'obscurité totale. Au pain sec à l'eau. Un peu de paille, un tabouret, une planche, un réveille-matin et un poisson rouge.
BORIS: – Un poisson rouge?
FRANCIS: –Oui, le Cancre ne pouvait pas vivre sans un poisson rouge.
MARYSE: – Et le professeur lui a laissé son poisson?
FRANCIS: – Le professeur tenait à ce que le Cancre vivit; afin de pouvoir montrer aux autorités qu'il le tenait à sa merci, parfaitement préservé: le Cancre étalon.
MARYSE: – Les parents n'ont pas porté plainte?
FRANCIS: – Le Cancre est né orphelin...



Scanned with OKEN Scanner

## 4. Limba Germană

### 4.1. Secvenţă de planificare calendaristică (clasa a IX-a)

**Manual „Deutsch mit Spass", clasa a IX-a, L 1 (tip A)**
**2 ore /săptămână**

| Nr. crt. | Unitatea de invăţare | Obiective de referinţă | Conţinuturi | Nr. ore | Termen calen-daristic/ săptă-mâna | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | *Freizeit, Hobbys*<br><br>*Evaluare* | 1.1 să înţeleagă global un mesaj/text autentic rostit cu viteză normală, referitor la subiecte circumscrise ariei tematice<br>1.2 să identifice informaţia-cheie dintr-un mesaj auzit<br>2.1. să ceară şi să ofere informaţii privind orientarea în spaţiu şi timp sau despre teme uzuale<br>2.2 să iniţieze şi să susţină o conversaţie pe o temă din activitatea sa cotidiană<br>2.3 să relateze o întâmplare<br>2.5 să rezume oral un text citit<br>3.1 să citească expresiv un text autentic, cunoscut din punct de vedere semantic, adaptând şi intonaţia la intenţiile de comunicare ale autorului<br>3.2 să înţeleagă global un text autentic de dificulate medie, care conţine şi câteva elemente noi<br>3.3 să desprindă informaţia esenţială dintr-un text citit, de dificultate medie<br>4.1 să descrie un eveniment, o întâmplare reală sau imaginară după un plan simplu, cu număr dat de cuvinte<br>4.2 să caracterizeze un personaj<br>4.3 să rezume informaţii desprinse din texte auzite sau citite<br>4.5 să redacteze scurte compuneri după un plan propriu sau dat<br>5.1 să manifeste interes pentru aspecte legate de viaţa tinerilor din spaţiul germanofon | *Viaţa cotidiană*<br>*Lumea imaginaţiei şi a creativităţii*<br>a exprima curio-zitatea, indiferenţa, a cere, a da permisiunea, a angaja, a continua, a încheia un schimb verbal, a cere, a da informaţii despre persoane, obiecte, locuri, evenimente, fapte;<br>a confirma, a infirma, a contrazice o situaţie, un<br>un fapt, o atitudine a rezuma un text informativ, a exprima părerea;<br>*Grammatik*<br>Statt..... zu | 6 | | |

Scanned with OKEN Scanner

## *4.2. Secvenţă de planificare calendaristică (clasa a X-a)*

**Manual „Deutsch mit Spass", clasa a X-a, L 1 ( tip A)**
**2 ore /săptămână**

| Nr. crt. | Unitatea de învăţare | Competenţe specifice | Conţinuturi | Nr. ore | Termen calen-daristic/ săptă mâna | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | *Eltern und Kinder*<br><br>*Evaluare* | 1.1 Extragerea esenţialului din mesaje cu un bogat conţinut de idei<br>1.2 Selectarea de informaţii din fragmente ale unor texte mai ample din texte diferite, în scopul utilizării lor ulterioare<br>2.1 Relatarea coerentă a derulării unei întâmplări/unui text/unui eveniment real sau imaginar<br>2.2 Redactarea unor texte scurte pe teme derivate din domenii de interes<br>3.1 Formularea de idei/păreri pe teme culturale în cadrul unei dezbateri în grup<br>3.4 Preluarea unui mesaj cerând repetarea unor cuvinte sau reformularea unor sintagme<br>4.1 Transformarea de texte (dialog, redare, povestire) din vorbire directă în vorbire indirectă<br>4.3 Reformularea unor texte scurte cunoscute prin contragere/reducere | *Relaţii în familie*<br>*Probleme ale tinerilor*<br>*Elemente de cultură şi civilizaţie*<br>a exprima acordul/dezacordul, a solicita şi a da informaţii, a cere confirmarea/infirmarea, a cere părerea cuiva, a iniţia un dialog/o conversaţie, a ordona argumente într-un şir logic, a exprima opinii personale, a contrazice (mijloace nonverbale de a întreţine o conversaţie) | 6 | | |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

### *4.3. Proiectarea unităţilor de învăţare – exemple*

**Unitatea de înăvţare: Freizeit, Hobbys? din „Deutsch mit Spass“, clasa a IX-a , L 1 (tip A)**

| Nr. crt. | Detalieri de conţinut | Obiective de referinţă | Activităţi de învăţare | RESURSE | | | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | de timp | sociale | materiale | |
| 1 | *Freizeit, Hobbys* | 2.1 să ceară şi să ofere informaţii privind orientarea în spaţiu şi timp sau despre teme uzuale<br>2.2 să iniţieze şi să susţină o conversaţie pe o temă din activitatea sa cotidiană<br>2.3 să relateze o întâmplare<br>2.4 să motiveze o atitudine, o hotărâre<br>2.5 să rezume oral un text citit | - monologuri, dialoguri<br>- exerciţii de culegere de date<br>- simularea unor situaţii<br>- exerciţiu de asociere de cuvinte<br>- exeriţii de recunoaştere a unor denumiri de activitate<br>- exerciţii de verbalizare a unei acţiuni<br>- exerciţii de exprimare a opiniei<br>- exerciţii de relatare orală în faţa unui partener /clasă | 1h | GA<br>PA<br>EA<br>PA<br>EA<br>PA | manual<br>imagine<br>obiect | |
| 2 | *Das Rad-Chas, Bildgeschichte* | 3.1 să citească expresiv un text autentic, cunoscut din punct de vedere semantic, adaptând intonaţia la intenţiile de comunicare ale autorului<br>3.2 să înţeleagă global un text autentic de dificultate medie, care conţine şi câteva elemente noi<br>3.3 să desprindă informaţia esenţială dintr-un text citit, de dificultate medie<br>4.1 să descrie un eveniment, o întâmplare reală sau imaginară după un plan simplu<br>4.5 să redacteze scurte compuneri după un plan propriu sau dat | - exerciţii de lectură „stilles Lesen“ şi „lautes Lesen“;<br>- exerciţii de extragere a informaţiilor (tip adevărat/fals), ordonare, coordonare, întocmire de liste, tabele)<br>- exerciţii de reconstituire a unor texte (pornind de la ordinea logică a evenimen-telor, cuvinte cheie, conectori)<br>- exerciţii de redactare de paragrafe şi texte individual sau în colaborare<br>- exerciţii de redactare a unei compuneri e imagine | 1 h | EA<br>PA<br>EA<br>GA<br>EA | manual<br>imagine<br>obiect | |

Scanned with OKEN Scanner

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | *Im Schwimmbad* | 3.1 să citească expresiv un text autentic, cunoscut din punct de vedere<br>3.2 să înţeleagă global un text autentic de dificultate medie, care conţine şi câteva elemente noi<br>4.2 să caracterizeze un personaj<br><br>4.5 să redacteze scurte compuneri după un plan propriu sau dat | - alcătuire de propoziţii<br><br>- exerciţii de relatare în grup prin preluarea propoziţiei de la coleg<br>- începerea proiectului de grup<br>- exerciţii de reducere progresivă a numărului de cuvinte<br>- redactare de compuneri şi povestiri | 2h | | manual<br>imagine<br>obiect | |
| 4 | *Hörtext* | 1.1 să înţeleagă global un mesaj/text autentic rostit cu viteză normală referitor la subiecte circumscise ariei tematice<br>să identifice informaţia – cheie dintr-un mesaj auzit | - exerciţii de tipul adevărat/ fals (bifare, selectare, ordonare)<br><br>- exerciţii cu alegere multiplă | 1 h | | manual<br>imagine<br>obiect | |



Scanned with OKEN Scanner

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | *Ein Fahrrad für 40 Pfennig* | 3.1 să citească expresiv un text autentic, cunoscut din punct de vedere semantic, adaptând intonaţia la intenţiile de comunicare ale autorului<br>3.2 să înţeleagă global un text autentic de dificultate medie, care conţine şi câteva elemente noi<br>3.3 să desprindă informaţia esenţială dintr-un text citit, de dificultate medie<br><br>4.1 să descrie un eveniment, o întâmplare reală sau imaginară după un plan simplu | - răspunsuri nonverbale la comenzi<br>- exerciţii de răspuns la comenzi, întrebări, formule de comunicare<br>- exerciţii de identificare, răspunsuri la întrebări<br><br>- exerciţii de desprindere a informaţiilor dintr-un text (tip subliniaţi,găsiţi, grupaţi<br>- exerciţii de alcătuire de dialog | 1 h | EA<br><br><br><br><br>GA<br><br><br>PA<br><br><br>PA | manual<br>imagine<br>obiecte<br>casetă | |
| 6 | *Evaluare* | 1.1; 1.2;<br>2.1; 2.3;2.3<br>3.1; 3.2; 3.3<br>4.1; 4.2; 4.3; 4.5 | - activităţi de continuare a răspunsului corect, grupare, completare de tabel<br>- activităţi de grup<br>- redactări de texte de la întrebări de sprijin | 1h | | obiecte, cretă co-lorată, carioca | |

Scanned with OKEN Scanner

## 5. Limba rusă

### 5.1. Recomandări pentru aplicarea programelor şcolare

Programa şcolară actuală de *Limba rusă* propune o nouă paradigmă didactică: trecerea de la descriptiv la utilizarea limbii, la comunicativ şi funcţional, de la uniformitate la individualizare. Odată cu impunerea noii paradigme s-a creat posibilitatea diversificării şi inovării la nivelul actului didactic. Profesorul capătă astfel libertatea în alegerea conţinuturilor, integrând cele trei domenii vizate (*Literatură, Limbă, Comunicare*) şi adaptându-şi celelalte resurse la specificul conţinuturilor indicate de programa şcolară. Se creează, aşadar, condiţiile pentru o mai mare elasticitate în proiectarea şi derularea lecţiilor, profesorul centrându-şi demersurile pe asumarea de comportamente specifice rolurilor de organizator şi mediator al experienţelor de învăţare. Succesul activităţilor de învăţare este condiţionat de cunoaşterea temeinică şi aplicarea programei şcolare, pe de o parte, şi de valorificarea adecvată a abilităţilor de management al clasei, pe de altă parte.

**Proiectarea propusă asigură profesorului:**

- autonomie în selectarea din programa şcolară şi asamblarea în fiecare unitate de învăţare a unui set de obiective de referinţă/competenţe specifice cu temele, elementele de construcţie a comunicării şi activităţile de învăţare adecvate;
- repere suficiente pentru construirea diferitelor tipuri de instrumente de evaluare;
- autonomie în valorificarea conţinutului manualului şcolar: adaptarea, completarea sau chiar înlocuirea unor lecţii, atunci când acestea nu răspund cerinţelor programei şcolare;
- o mai mare flexibilitate în planificarea, derularea şi evaluarea propriei activităţi, permiţând ajustări periodice, în urma feed-back-ului obţinut.

În proiectarea fiecăreia dintre unităţile de învăţare se va urmări atingerea unui set de obiective de referinţă (selectate de la fiecare din cele cinci obiective cadru – la clasa a IX-a)/construirea unui set de competenţe specifice (selectate de la fiecare din cele patru competenţe generale – la clasele a X-a – a XII-a).

La disciplina Limba rusă o unitate de învăţare optimă acoperă 3-4 săptămâni, respectiv 6/8 – 9/12 ore, în funcţie de numărul de ore prevăzute în planul de învăţământ.

Stabilirea unităţilor de învăţare şi a succesiunii acestora se face la începutul anului şcolar, după realizarea lecturii paralele a programei şi a manualului şcolar. Prin lectura paralelă a programei şi a manualului se urmăreşte identificarea resurselor reale de care dispune profesorul pentru parcurgerea integrală a programei şcolare. Acest lucru este absolut necesar în cazul *Limbii ruse*, unde manualele în uz acoperă numai parţial programa (fiind elaborate anterior).

Proiectarea fiecărei unităţi de învăţare se realizează cu o săptămână înainte de parcurgerea acesteia.



Scanned with OKEN Scanner

Sugestii pentru construirea şi denumirea unităţilor de învăţare pot fi oferite de rubrica Arii tematice din programă. În cazul în care numărul ariilor tematice este mic se recomandă delimitarea lor în două sau mai multe unităţi tematice. Acestora, la rândul lor, le vor fi asociate acte de vorbire şi elemente de construcţie a comunicării care se pretează cel mai bine pentru realizarea comunicării pe domeniile de interes identificate.

Scanned with OKEN Scanner

## *5.2. Proiectarea elementului didactic la clasa a IX-a*

### *5.2.1. Secvenţă de planificare calendaristică*

Clasa a IX-a, programa L1A
Licee teoretice, licee militare

| Unitatea de învăţare | O.R. | Conţinuturi | Nr. ore alocat | Săptămâna | Observaţii |
|---|---|---|---|---|---|
| U 1. ...<br>U 4. Adolescentul şi mediul social<br>În grupul de prieteni | 1.2<br>2.2; 2.3; 2.4<br>3.2; 3.4<br>4.2; 4.4<br>5.3 | Relaţii interpersonale (toleranţă, prietenie, dragoste); activităţi de grup (conversaţia de grup, confidenţe, excursii, spectacole, discotecă)<br>Acte de vorbire: a angaja/a susţine/ a încheia un schimb verbal; a exprima mişcarea (punctul de plecare, direcţia, modul de deplasare);<br>Elemente de construcţie a comunicării:<br>- verbe de mişcare fără prefixe: идти-ходить, ехать-ездить, лететь-летать, вести-водить, везти-возить, нести-носить<br>- recţiunea verbelor de mişcare (prepoziţiile в, на, к, из, с, от)<br>- adverbe de direcţie | 7 | 10-13 | |
| U 7. ... | ... | ... | | | |
| U 8. ... | ... | ... | | | |


CNC

Scanned with OKEN Scanner

### 5.2.2. *Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplu*

Clasa a IX-a
Unitatea de învăţare 4: ***Adolescentul şi mediul social – În grupul de prieteni***
Nr. ore: 7

| Detalieri de conţinut | O.R. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***1. Relaţii interpersonale*** | 1.2 | • Activităţi dirijate şi semidirijate de localizare a unor informaţii privind relaţii între persoane (indiferenţă, prietenie, dragoste) | Activitate pe grupe<br>Fişe | |
| Text-suport: Первая встреча (по рассказу В. Распутина, Рудольфио) | 3.4 | • Citirea selectivă a unor propoziţii/ cuvinte-cheie care ilustrează evoluţia relaţiei între personaje | Citire în lanţ<br>Text | |
| | 2.3 | • Dezbatere pe tema: prietenie, dragoste, toleranţă | Echipe afirmatoare şi negatoare | Observare pe baza listei de control (1[1]) |
| | 4.4 | • Activităţi autonome de redactare vizând prezentarea propriului punct de vedere despre prietenie, dragoste | Activitate individuală | Temă acasă: eseu nestructurat |

[1] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 182)

Scanned with OKEN Scanner

| Detalieri de conţinut | O.R. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***2. Eu şi prietenii mei*** (conversaţia de grup, confidenţe)<br>Acte de vorbire: a angaja/ a susţine/ a încheia un schimb verbal | 2.3 | • Exerciţii de conversaţie propunând: asumarea rolului de subiect vorbitor/ stabilirea/susţinerea/încheierea relaţiei cu interlocutorii | Activitate în perechi + observator, apoi în gupe de câte 4 elevi<br>Reportofon<br>Fişă de observaţie | Observare pe baza scării de clasificare (2[2]) |
| Text-suport: Беседа с другом (по юмореске А. Морозова) | 3.4 | • Exerciţii de citire analitică vizând identificarea personajelor şi a relaţiei dintre acestea, pe baza unor întrebări de sprijin | Activitate individuală | |
| | 2.3 | • Exprimare de opinii la nivelul grupului în legătură cu textul | Activitate în grup | Probă orală |
| ***3. Exprimarea mişcării*** | 4.4 | • Pregătirea planului pentru expunere orală | Activitate individuală | Temă acasă |
| | 2.4 | • Susţinerea orală a propriului plan în vederea relatării unei situaţii reale/ imaginate | Activitate în perechi | |
| Text suport: microdialoguri situaţionale cu verbe de mişcare | 3.2 | • Exerciţii de identificare de structuri care exprimă mişcarea, pe baza unor întrebări de sprijin | Activitate individuală<br>Scheme, fişe | |

[2] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 182)



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| Detalieri de conţinut | O.R. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***4.Verbe de mişcare fără prefixe***<br>Adverbe de direcţie<br>Recţiune verbală (prepoziţiile в, на, к, из, с, от) | 1.2 | • Exerciţii de asociere a detalii din mesajul ascultat cu desene reprezentând acţiuni | Activitate individuală<br>Casete audio<br>Desene | Itemi cu alegere multiplă |
| | 3.2 | • Exerciţii de identificare a mărcilor scrise ale cazurilor | Activitate în perechi<br>Tabele | |
| | 2.2 | • Formulare de propoziţii pe bază de ilustraţii reprezentând acţiuni cu verbe de mişcare | Activitate individuală<br>Scheme<br>Desene | Autoevaluare prin chestionar (3[3]) |
| | 4.2 | • Completare de propoziţii şi fraze cu verbe de mişcare, prepoziţii, adverbe de direcţie | Activitate individuală<br>Fişe | Itemi de completare |
| ***5. Excursii, călătorii***<br>Acte de vorbire:<br>a exprima circumstanţe spaţio-temporale<br>a cere/a da informaţii despre un itinerar | 1.2 | • Exerciţii de asociere a mesajului ascultat cu desene, scheme ce reprezintă modul de deplasare, punctul de plecare, direcţia | Activitate în grupe<br>Casete audio<br>Desen | |
| Text suport: extras dintr-un ghid turistic/ reportaj de călătorie | 3.4 | • Exerciţii de citire analitică la nivelul textului, urmărind recunoaşterea unor informaţii despre acţiuni | Activitate individuală | |
| | 2.3 | • Joc de rol: În excursie | Activitate în grupe<br>Hărţi, pliante, vederi<br>Trasee turistice | Observare pe baza scării de clasificare |
| | 4.2 | • Exerciţii de completare de replici în dialoguri situaţionale | Activitate individuală | |

[3] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 182-183)

Scanned with OKEN Scanner

| Detalieri de conţinut | O.R. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***6. Activităţi de grup*** (la spectacol) | 2.3 | • Simularea unui interviu pentru angajarea de ghizi pentru teatrele din Moscova | Activitate pe grupe | Autoevaluare pe baza scării de clasificare (4[4]) |
| | 4.4 | • Activităţi autonome de redactare vizând realizarea de afişe pentru spectacole de teatru şi de operă | Activitate individuală<br>Programe, afişe ale diverselor spectacole | Anunţarea temei pentru proiect: Realizarea unui minispectacol[5] (5[4]) |
| | 5.3 | • Vizionări de materiale audio-video cu spectacole ruseşti (de teatru/operă/balet) | Activitate frontală<br>Casete audio-video | |

[4] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 183)

[5] În vederea realizării proiectului se pot propune pentru dramatizare şi textele Беседа с другом, Рудольфио (parcurse în unitatea de învăţare).



Scanned with OKEN Scanner

■ **Evaluare** (1 oră)

➢ **1.2 Прослушайте текст[6] и запишите конструкции, которые соответствуют данным ниже рисункам.**

Самое лучшее время

Однажды дедушка сказал: «Эх, хорошо мы ж ли раньше! Каждый день ходили друг к другу в гости, разг оваривали с друзьями об интересных вещах. По выходным смо рели новые фильмы в кинотеатре, ездили на экскурсии. Люди не торопились, путешествовали на поездах».

Отец возразил: «Сейчас мы живём лучше. Конечно, в гости мы ходим редко, зато разговариваем по телефону. К тог у же теперь люди путешествуют на самолётах в другие города и стр аны».

Маленький сын слушал и думал: «Когда я выр сту, я буду разговаривать с друзьями через Интернет. Буду летать на ракетах на другие планеты. И не буду торопиться, буду жить».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➢ **3.4 Прочитайте шутку и подчеркните правильный вариант.**

Одному человеку сказали:

– Вы шофёр. Вы едете на машине. Перед вами едет другая машина. Вдруг из левого окна появляется рука. Что вы будете делать?

– Как сказать? Это зависит, кто шофёр: мужчина или женщина ...

- *Мужчина едет на машине. / Мужчину везёт на машине друг.*
- *Перед ним едет велосипедист. / Перед ним другая машина.*
- *Ему сигнализируют рукой. / Он сигнализирует рукой.*
- *Он останавливается. / Он не решается, что делать.*

[6] Textul selectat pentru verificarea receptării orale poate fi cunoscut sau nu. În cel de-al doilea caz, textul nu va conţine structuri morfo-sintactice necunoscute, va putea însă conţine cuvinte noi, cu condiţia ca acestea să nu afecteze înţelegerea globală şi să nu fie vizate în evaluare.



Scanned with OKEN Scanner

➢ **3.2 Какой из следующих фразеологизмов характеризует дилему шофёра?**

- Быть на седьмом небе
- Ломать себе голову
- Вставлять палки в колёса

➢ **4.4 Приведите три примера, в которых глагол идти имеет различные значения.**

➢ **4.2 Вставьте подходящий глагол движения в нужной форме.**

1) (лететь – летать)

– Куда ..... эти птицы?

– На юг, в жаркие страны.

– Они всегда так ..... стаями?

2) (бежать – бегать)

– Куда ..... эти спортсмены?

– Они тренируются в беге. Каждый день в это время они ..... по этим аллеям.

– Я уверен, что они ..... быстрее всех.

➢ **4.4 Обычно говорят, что «любить» значит «быть на седьмом небе». Выскажите своё мнение об этом и проаргументируйте его.**



Scanned with OKEN Scanner

■ **Observaţii**

În proiectarea unităţilor de învăţare se face trimitere la texte din manual, în măsura în care acestea se pliază pe temele prevăzute de programa şcolară. Acolo unde unităţile tematice, actele de vorbire şi elemente de construcţie a comunicării din programă nu se regăsesc în manual, se impune să se apeleze la resurse suplimentare.

***1. Exemplu de fişă de observare sistematică pe baza listei de control pentru discuţie, dezbatere.***

Elevul .....

| | | |
|---|---|---|
| • se implică în sarcina de lucru | ☐Da | ☐Nu |
| • ascultă activ | ☐Da | ☐Nu |
| • participă la discuţii cu uşurinţă şi siguranţă | ☐Da | ☐Nu |
| • exprimă opinii personale | ☐Da | ☐Nu |
| • foloseşte limbajul adecvat situaţiei | ☐Da | ☐Nu |
| • ordonează argumentele | ☐Da | ☐Nu |
| • formulează contraargumente | ☐Da | ☐Nu |

***2. Exemplu de fişă de observare sistematică pe baza scării de clasificare pentru conversaţie***

Elevul .....

• exprimă idei originale
☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

• convinge şi argumentează
☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

• acceptă alte puncte de vedere
☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

• practică regulile unei comunicări civilizate
☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

• înţelege rolul elementelor paraverbale şi nonverbale
☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

***3. Exemplu de fişă de autoevaluare prin chestionar.***

• Prin rezolvarea sarcinilor de lucru propuse am învăţat:
  a) .....
  b) .....
  c) .....

• Am lucrat cu plăcere următoarele sarcini de lucru (se vor enumera în ordinea preferinţelor):
  a) .....
  b) .....
  c) .....



Scanned with OKEN Scanner

- Mi-a plăcut sarcina de lucru a) pentru că:
  a) .....
  b) .....
  c) .....
- În rezolvarea sarcinilor de lucru am întâmpinat următoarele dificultăţi:
  a) .....
  b) .....
  c) .....
- Dificultăţile se datorează:
  a) .....
  b) .....
  c) .....
- Cred că activitatea mea ar putea fi apreciată ca fiind: .....

***4. Exemplu de autoevaluare pe baza scării de clasificare***

| Fişă de autoevaluare | Slab | Mediu | Bun | F. bine | Excelent |
|---|---|---|---|---|---|
| Creativitate | | | | | |
| Motivaţie | | | | | |
| Independenţă, iniţiativă | | | | | |
| Performanţe şcolare | | | | | |
| Participarea la discuţie | | | | | |
| Disciplina de lucru | | | | | |
| Progresul realizat | | | | | |
| Comportamentul general | | | | | |

***5. Proiect de grup: Realizarea unui minispectacol***

Termen de finalizare: sfârşitul anului

Produsul: un spectacol de teatru realizat de către elevi care au roluri de: regizor, scenarist, actori, ziarişti, critici. La premieră vor fi prezentate şi afişele şi cronicile teatrale.

Evaluarea prezentării proiectului

| Criterii | F. bine | Bine | Moderat | Slab | F. slab |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Elevul s-a pregătit adecvat pentru prezentare | | | | | |
| 2. Elevul s-a încadrat perfect în subiect, a atins toate aspectele implicate de cerinţele formulate | | | | | |
| 3. Trecerea de la o idee la alta s-a făcut logic | | | | | |
| 4. Impactul asupra auditoriului a fost mare | | | | | |
| 5. Prezentarea a fost bine organizată şi uşor de urmărit | | | | | |
| 6. Prezentarea a fost originală | | | | | |
| 7. Elementele paraverbale şi nonverbale au avut un loc important în prezentare | | | | | |



Scanned with OKEN Scanner

## 5.3. Proiectarea demersului didactic la clasele a X-a – a XII-a

### 5.3.1. Secvenţă de planificare calendaristică

Clasa a X-a, programa L1B, 2 ore pe săptămână
Licee tehnologice şi vocaţionale

| Unitatea de învăţare | Competenţe specifice vizate | Conţinuturi | Nr. de ore alocat | Săptămâna | Observaţii |
|---|---|---|---|---|---|
| U 1 ... | ... | ... | | | |
| | ... | ... | | | |
| U 6. Adolescentul şi natura: protecţia mediului înconjurător | 1.1; 1.2;<br>2.1; 2.2; 2.3;<br>3.1; 3.2; 3.3;<br>4.2 | Descrieri de natură, descrierea unor fenomene ale naturii, descrieri de vieţuitoare. Protecţia mediului înconjurător<br>Opere literare în care se evidenţiază ideea protecţiei mediului<br>Acte de vorbire: a descrie obiecte, persoane, situaţii; a compara obiecte/ fiinţe/ acţiuni, stabilind raporturi ierarhice; a solicita/a oferi informaţii la cerere; a motiva o afirmaţie, a ordona argumente.<br>Elemente de construcţie a comunicării: adjective (forma lungă şi forma scurtă), gradele de comparaţie (forme analitice şi sintetice) | 8 | 16-19 | |
| U 7 ... | ... | ... | | | |

Scanned with OKEN Scanner

### *5.3.2. Proiectarea unei unităţi de învăţare – exemplu*

Unitatea de învăţare: ***Adolescentul şi natura. Protecţia mediului înconjurător***
Nr. ore: 8

| Detalieri de conţinut | C. S. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***1. Descrieri de natură***<br><br>Acte de vorbire:<br>a descrie obiecte, persoane, situaţii | 1.2 | • Exerciţii de selectare a informaţiei referitoare la natură (completare de tabele, răspunsuri la întrebări de control) | Activitate pe grupe<br>Broşuri, pliante<br>Fişe | |
| | 2.1 | • Exerciţii de completare, dezvoltare de propoziţii şi fraze pornind de la un suport iconic<br>• Exerciţii de descriere după tablouri | Activitate individuală<br>Fotografii, reproduceri de artă, desene | Observare pe baza fişei de evaluare |
| | 2.1 | • Exerciţii de construire a unui scurt text argumentativ pentru a prezenta un loc preferat din natură | Activitate individuală | Temă acasă: eseu liber |
| ***2. Adjectivul***<br>Forma lungă şi forma scurtă | 1.2 | • Exerciţii de identificare a unor caracteristici redate prin adjective la forma scurtă | Activitate individuală<br>Fişe | |
| | 2.3 | • Exerciţii de completare de texte lacunare cu forme scurte ale adjectivelor | Activitate individuală<br>Fişe | |
| | 3.3 | • Exerciţii de confirmare/ infirmare a veridicităţii unor unor informaţii receptate anterior | Activitate în gupe<br>Casete audio<br>Fişe | Itemi cu răspuns scurt |



CNC

Scanned with OKEN Scanner

| Detalieri de conţinut | C.S. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***3. Tablouri de natură:***<br>Text suport: buletin meteo pentru o zi ploioasă de vară | 1.1 | • Exerciţii de identificare a principalelor caracteristici ale furtunii de vară (completare de tabel) | Activitate individuală<br>Fişe | |
| Text suport:<br>Л. Толстой, *Гроза* | 2.2 | • Exerciţii de formulare a ideilor principale din text | Activitate în grupe | |
| | | • Exerciţii de repovestire a textului | | Temă acasă |
| | 3.3 | • Exerciţii de exprimare a opiniilor referitoare la modul în care este descrisă natura în text | Activitate în grupe<br>Liste de argumente | Observare pe baza scării de clasificare (1)[7] |
| ***4. Lumea vie: centru de interes*** | 1.2 | • Exerciţii de extragere a ideilor principale dintr-un text despre animale | Activitate individuală<br>Fişe<br>Dicţionar român-rus | |
| Text-suport: Е. Шатько, А Витька говорит | 2.1 | • Exerciţii de formulare a unui număr cât mai mare de enunţuri despre vieţuitoare | În lanţ | Autoevaluare prin chestionar |
| Acte de vorbire:<br>a descrie obiecte, persoane, situaţii | 3.2 | • Realizarea unui interviu despre importanţa protecţiei lumii vii | Activitate individuală<br>Fişe | Anunţarea temei de proiect: Pliant despre protecţia mediului (2) |
| Gradele de comparaţie ale adjectivului | 1.2 | • Exerciţii de discriminare a formelor de comparativ | Activitate individuală<br>Fişe | Itemi cu alegere multiplă |
| Acte de vorbire:<br>a compara obiecte/ fiinţe/acţiuni, stabilind raporturi ierarhice. | 2.1 | • Exerciţii de producere de texte cu adjective la diferite grade de comparaţie | În lanţ | |

[7] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 190)

Scanned with OKEN Scanner

| Detalieri de conţinut | C.S. vizate | Activităţi de învăţare | Resurse | Evaluare |
|---|---|---|---|---|
| ***5. Transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă***<br>subordonata completivă introdusă prin что | 1.2<br>2.2<br>4.2 | • Exerciţii de identificare în text a unor detalii referitoare la vieţuitoare, prezentate de personaje<br>• Exerciţii de ordonare logică a unor propoziţii/ fraze în vederea obţinerii unui text<br>• Exerciţii de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă şi invers | Activitate în grupe<br>Activitate individuală<br>Colaje<br>Activitate în perechi | Observare pe baza fişei de evaluare |
| ***6. Omul şi mediul înconjurător***<br>Acte de vorbire:<br>a exprima acordul/ dezacordul, a cere/ a oferi informaţii la cerere, a ordona argumente, a motiva o afirmaţie | 1.2<br>2.1<br>3.3 | • Exerciţii de lectură selectivă vizând identificarea unor atitudini şi abordări diferite ale temei<br>• Exerciţii de ordonare de fapte şi argumente în vederea raportării orale<br>• Dezbatere pe tema: „Atitudinea faţă de mediul înconjurător“ | Activitate individuală<br>Reviste, fragmente literare<br>Activitate în grupe<br>Activitate pe echipe afirmatoare, negatoare arbitri | Observare pe baza listei de control (3)[8] |

[8] Vezi rubrica *Observaţii* (p. 191)



CNC

Scanned with OKEN Scanner

■ Evaluare (1 oră)

➢ **1.1 Прочитайте предложения. Подчеркните конструкции, которые выражают сравнения:**

1. «Старый друг – лучше новых двух».
2. «На краю дороги стоял дуб. Вероятно, в десять раз старше берёз, составляющих лес, он был в десять толще и в два раза выше каждой берёзы». (*Л. Толстой*)
3. «Сурова и прекрасна природа Восточной Сибири. И одно из величайших созданий природы - красавец Байкал.» (*из географического журнала*)
4. «Несколько дней, не переставая, лил холодный дождь. В саду шумел мокрый ветер. Был конец ноября – самое грустное время в деревне.» (*К. Паустовский*)

➢ **3.1 Дополните диалоги. Согласитесь или возразите собеседнику.**

1) – Летом день короткий?
– День? Нет, ночь ..... .

2) – Как ты думаешь, роман «Война и мир» интересный?
– Да. Это, пожалуй, ..... произведение писателя .

3) – Ваша улица широкая?
– Да, это ..... улица в нашем городе.

4) – Ты в Карпатах бывал. Они высокие?
– Что ты! Альпы намного ..... .

5) – Вода в Нижнем Дунае чистая?
– Нет, в Горном Дунае вода намного ..... .

➢ **3.3 Ответьте на вопросы, используя кратките прилагательные. Объясните причину или следствие.**

1) – У тебя была на экзамене простая задача?
– Нет. моя задача была ....., поэтому я ..... .

2) – Посмотри, какое прекрасное зимнее утро!
– Действительно, утро .....: ..... .

3) – Правда, наш класный руководитель – строгий?
– Нет, он ..... : ..... .



Scanned with OKEN Scanner

➢ **3.2 Сформулируйте пять вопросов для проведения интервью с вашим одноклассником на тему «Отношение к животным в современном мире». Используйте при этом структуры типа:** это правда, что ..., как по-твоему ..., что ты думаешь о ... .

➢ **2.1 Прочитайте текст. Выразите согласие/ несогласие с путником. Приведите аргументы.**

У чистого родника на краю дороги стояла надпись: «Будь похожим на этот источник!»

Путник прошёл, прочитал надпись и про себя подумал: «Надо быть таким же полезным, как вода в источнике, приносить людям радость, как приносит этот родник в жаркий день».

sau

➢ **2.1 Проаргументируйте в максимум 10 строчках, почему ваш любимый уголок природы – это ..... .**

Scanned with OKEN Scanner

■ **Observaţii**

În proiectarea unităţilor de învăţare se face trimitere la texte din manual în măsura în care acestea se pliază pe temele prevăzute de programa şcolară. Acolo unde unităţile tematice, actele de vorbire şi elemente de construcţie a comunicării din programă nu se regăsesc în manual, se impune să se apeleze la resurse suplimentare.

***1. Exemplu de fişă de observare sistematică pe baza scării de clasificare pentru conversaţie***

Elevul .....

- exprimă idei originale

☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

- convinge şi argumentează

☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

- acceptă alte puncte de vedere

☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

- practică regulile unei comunicări civilizate

☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

- înţelege rolul elementelor paraverbale şi nonverbale

☐ puternic dezacord ☐ dezacord ☐ neutru ☐ acord ☐ puternic acord

***2. Proiect de grup: Realizarea unui pliant despre protecţia mediului.***

Termen de finalizare: sfârşitul anului calendaristic.

Fişa de evaluare a pliantului:

1. Încadrarea în subiect . . . . . .1,50 p.
2. Originalitatea materialului . . . . . .1,50 p.
3. Prezentarea grafică . . . . . .1,50 p.
4. Caracterul persuasiv . . . . . .1,50 p.
5. Adecvarea lingvistică . . . . . .1,50 p.
6. Susţinerea proiectului . . . . . .1,50 p.

*Notă:* Se acordă un punct din oficiu.



Scanned with OKEN Scanner

*3. Exemplu de fişă de observare sistematică pe baza listei de control pentru discuţie, dezbatere.*

Elevul .....

- participă la discuţii cu uşurinţă şi siguranţă ☐Da ☐Nu
- exprimă opinii personale ☐Da ☐Nu
- foloseşte limbajul adecvat situaţiei ☐Da ☐Nu
- selectează argumente adecvate ☐Da ☐Nu
- ordonează logic şi gradat argumentele ☐Da ☐Nu
- susţine argumentarea cu exemple pertinente ☐Da ☐Nu
- formulează contraargumente ☐Da ☐Nu
- demonstrează putere de convingere ☐Da ☐Nu

***5.4. Curriculum la decizia şcolii – exemplu***

## РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕЛОВЫХ ЛЮДЕЙ

Opţional de aprofundare, clasa a XII-a (programa 1B) – 1 an/1 oră pe săptămână

■ **Argument:** Cursul se adresează elevilor claselor terminale din liceele tehnologice şi vocaţionale, propunânu-şi atingerea unui nivel superior de realizare a unor competenţe specifice domeniului vizat, în scopul de a favoriza o mai uşoară inserţie socio-profesională. Accentul se pune pe activităţi cu caracter preponderent comunicativ, oferind o selecţie de contexte situaţionale în care se vor exersa construcţii tipice, pe baza unor documente autentice.

Opţionalul *Limba rusă pentru oamenii de afaceri* oferă elevilor posibilitatea de a se familiariza cu limbajul afacerilor: prezentarea firmei, realizarea de reclame, stabilirea de contacte cu diverse firme, corespondenţă de afaceri, convorbiri telefonice etc. Tema este generoasă având în vedere faptul că în spaţiul în care trăim relaţiile cu firmele din Rusia şi din republicile C.S.I. nu pot fi neglijate, iar a-i învăţa pe elevi limbajul afacerilor înseamnă a le oferi o şansă în plus în găsirea unui loc de muncă.



Scanned with OKEN Scanner

## ■ Competenţe specifice şi conţinuturi

| Competenţe specifice* | Conţinuturi |
|---|---|
| 1.1<br>1.2 | - interviuri<br>- rapoarte<br>- referate<br>- mică publicitate<br>- prezentări orale şi scrise pe teme economice |
| 2.1<br>2.2 | - rapoarte<br>- formulare<br>- reclame<br>- documente tip<br>- descrieri de procese |
| 3.1<br>3.2 | - texte funcţionale: scrisori oficiale, fax, e-mail<br>- interviul de angajare<br>- convorbiri telefonice<br>- conversaţii situaţionale |
| 4.1<br>4.2<br>4.3 | - ştiri şi informaţii din mass-media<br>- prospecte, instrucţiuni<br>- opinii |

***1. Univers tematic***

1.1. Представление фирмы

1.2. Объявение. Реклама (типы рекламы, средства распространения)

1.3. Деловой разговор по телефону

1.4. Деловая встреча

1.5. Деловая переписка

1.6. Банки, финансы

1.7. Биржи, аукционы

1.8. Выставки, Ярмарки. Заключение контрактов

1.9. Деловой человек. Портрет

***2. Acte de vorbire***

2.1. a descrie o situaţie, un proces

2.2. a iniţia/a susţine/a încheia, formal/informal, un schimb verbal

2.3. a ordona argumente

2.4. a solicita/a oferi informaţii într-un domeniu de interes

2.5. a solicita/a oferi confirmarea/infirmarea unui fapt/a unei informaţii

2.6. a cere, formal/informal, permisiunea de a întrerupe o conversaţie

2.7. a formula, formal/informal, o invitaţie/o ofertă

2.8. a accepta, formal/informal, o invitaţie/o ofertă

2.9. a exprima cauza ireală a unei acţiuni

*Conform programei 1B pentru clasa a XII-a



Scanned with OKEN Scanner

*3. Elemente de construcţie a comunicării*

3.1. Vocabular: 80-100 de cuvine şi structuri lexicale corespunzătoare domeniului de interes

3.2. Morfosintaxă:

3.1.1. Propoziţii eliptice

3.1.2. Propoziţia subordonată completivă directă (introdusă prin чтобы)

3.1.3. Fraza cu subordonată circumstanţială (de timp, de loc, de mod)

3.1.4. Propoziţia subordonată condiţională (introdusă prin если бы)

■ **Valori şi atitudini**

- Stimularea interesului pentru universul cultural tehnic rus
- Manifestarea unei atitudini deschise în relaţiile interpersonale

■ **Sugestii metodologice**

a) Tipuri de activităţi: dezbateri, realizarea de niterviuri de angajare, realizarea de afişe publicitare, dramatizări, jocuri de rol

b) Suporturi didactice: extrase din ziare, reviste; dicţionare, prospecte, instrucţiuni, documente şi tipizate, afişe şi anunţuri publicitare

c) Modaltăţi de evaluare: probe orale şi scrise, proiecte, portofoliu

■ **Bibliografie**

1. Şoptereanu, V., Moraru, M., Dicţionar român-rus. Termeni şi sintagme din domeniile: economic, comercial, financiar, politic, diplomatic, juridic, social-cultural, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti, 1987.

2. Хавронина, С. А., Клобукова, Л. П., Михалкина, И. В., Русский язык для деловых людей, Издательство Дельта ВСП, Москва. 1993.



Scanned with OKEN Scanner

# Glosar

**Aria curriculară** – reprezintă un grupaj de discipline şcolare care au în comun anumite obiective şi metodologii şi care oferă o viziune multi- şi/sau interdisciplinară asupra obiectelor de studiu. *Curriculumul naţional* românesc este structurat în şapte arii curriculare, desemnate pe baza unor principii şi criterii de tip epistemologic şi psiho-pedagogic. Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalităţile învăţământului, ţinând cont de importanţa diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană, precum şi de conexiunile dintre aceste domenii. Ariile curriculare asupra cărora s-a convenit în învăţământul românesc sunt următoarele:

- Limbă şi comunicare
- Matematică şi Ştiinţe ale naturii
- Om şi societate
- Arte
- Educaţie fizică şi sport
- Tehnologii
- Consiliere şi orientare

Ariile curriculare rămân aceleaşi pe întreaga durată a şcolarităţii obligatorii şi a liceului, dar ponderea lor în cadrul ciclurilor curriculare şi de-a lungul anilor de studiu este variabilă.

**Ciclurile curriculare** – reprezintă periodizări ale şcolarităţii care au în comun obiective specifice. Ele grupează mai mulţi ani de studiu, care aparţin uneori de niveluri şcolare diferite şi care se suprapun peste structura formală a sistemului de învăţământ, cu scopul de a focaliza obiectivul major al fiecărei etape şcolare şi de a regla procesul de învăţământ prin intervenţii de natură curriculară.

**Competenţele** – reprezintă ansambluri structurate de cunoştinţe şi deprinderi dobândite prin învăţare; acestea permit identificarea şi rezolvarea în contexte diverse a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu.

**Competenţele generale** – se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe durata învăţământului liceal. Ele au un grad ridicat de generalitate şi complexitate şi au rolul de a orienta demersul didactic către achiziţiile finale dobândite de elev prin învăţare.

**Competenţele specifice** – se definesc pe obiect de studiu şi se formează pe parcursul unui an şcolar. Ele sunt derivate din competenţele generale, fiind etape în dobândirea acestora. Competenţelor specifice li se asociază prin programă unităţi de conţinut.



Scanned with OKEN Scanner

**Curriculum** – în sens larg, ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare prin care trece elevul pe durata parcursului său şcolar.

În sens restrâns, *curriculum*-ul cuprinde ansamblul acelor documente şcolare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esenţiale privind procesele educative şi experienţele de învăţare pe care şcoala le oferă elevului. Acest ansamblu de documente poartă, de regulă, denumirea de *curriculum formal* sau *oficial.*

**Curriculum nucleu** – expresia curriculară a trunchiului comun, care cuprinde acel set de elemente esenţiale pentru orientarea învăţării la o anumită disciplină şi reprezintă unicul sistem de referinţă pentru diversele tipuri de evaluări şi examinări externe (naţionale) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanţă.

**Curriculum la decizia şcolii (CDS)** – ansamblul proceselor educative şi al experienţelor de învăţare pe care fiecare şcoală le propune în mod direct elevilor săi în cadrul ofertei curriculare proprii. La nivelul planurilor de învăţământ, CDS reprezintă numărul de ore alocate şcolii pentru construirea propriului proiect curricular.

- **Curriculum aprofundat** – reprezintă, pentru învăţământul general, acea formă de CDS care urmăreşte aprofundarea obiectivelor de referinţă ale Curriculumului-nucleu prin diversificarea activităţilor de învăţare în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Conform Ordinului ministrului nr. 3638/11 aprilie 2001, aprofundarea se aplică numai în cazuri de recuperare pentru acei elevi care nu reuşesc să atingă nivelul minimal al obiectivelor prevăzute de programă în anii anteriori.
- **Curriculum extins** – reprezintă, pentru învăţământul general, acea formă de CDS care urmăreşte extinderea obiectivelor şi a conţinuturilor din Curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă şi unităţi de conţinut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline. Acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc).
- **Opţionalul** reprezintă, pentru învăţământul obligatoriu, acea varietate de CDS ce constă într-o nouă disciplină şcolară; aceasta presupune elaborarea în şcoală a unei programe cu obiective şi conţinuturi noi, diferite de acelea existente în programele de trunchi comun.

La nivelul liceului, CDS se poate realiza prin mai multe tipuri de opţionale, respectiv:

- **opţional de aprofundare** – reprezintă acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *aprofundarea* obiectivelor/competenţelor din curriculum-nucleu prin noi conţinuturi propuse la nivelul şcolii (sau a acelora marcate cu asterisc, în cazul specializărilor care nu le parcurg în mod obligatoriu la trunchiul comun).
- **opţional de extindere** – reprezintă acel tip de CDS derivat dintr-o disciplină studiată în trunchiul comun, care urmăreşte *extinderea* obiectivelor-cadru/competenţelor generale din curriculumul-nucleu prin noi obiective de referinţă/competenţe specifice şi noi conţinuturi definite la nivelul şcolii.
- **opţional preluat din trunchiul comun al altor discipline** – reprezintă acel tip de CDS generat prin parcurgerea unei programe care este obligatorie pentru



Scanned with OKEN Scanner

anumite specializări şi care poate fi parcursă în cadrul orelor de CDS la acele specializări unde disciplina respectivă nu este inclusă în trunchiul comun.

- **opţional ca disciplină nouă** – constă într-un nou obiect de studiu, în afara acelora prevăzute în trunchiul comun la un anumit profil şi specializare; acesta presupune elaborarea în şcoală a unei programe noi, diferite de programele disciplinelor de trunchi comun.
- **opţional integrat** – constă într-un nou obiect de studiu, structurat în jurul unei teme integratoare pentru o anumită arie curriculară sau pentru mai multe arii curriculare. Acesta presupune elaborarea unei programe prin integrarea a cel puţin două domenii aparţinând uneia sau mai multor arii curriculare; în acest caz, obiectivele/competenţele sunt diferite faţă de acelea existente în programele disciplinelor care se integrează.

**Finalităţile pe niveluri de şcolaritate** (primar, gimnazial şi liceal) – constituie o concretizare a finalităţilor sistemului de învăţământ pentru diversele niveluri ale acestuia. Acestea descriu specificul fiecărui nivel de şcolaritate din perspectiva politicii educaţionale. Ele reprezintă un sistem de referinţă atât pentru elaborarea programelor şcolare cât şi pentru orientarea demersului didactic la clasă.

**Idealul educaţional şi finalităţile sistemului** – reprezintă un set de aserţiuni de politică educaţională, care consemnează la nivelul *Legii învăţământului* profilul de personalitate dezirabil la absolvenţii sistemului de învăţământ, în perspectiva evoluţiei societăţii româneşti. Acestea au un rol reglator, ele constituind un sistem de referinţă în elaborarea Curriculumului naţional.

**Obiectivele cadru** – sunt obiective cu un grad ridicat de generalitate şi complexitate. Ele se referă la formarea unor capacităţi şi atitudini generate de specificul disciplinei şi sunt urmărite de-a lungul mai multor ani de studiu. Obiectivele cadru au o structură comună pentru toate disciplinele aparţinând unei arii curriculare, şi au rolul de a asigura coerenţa în cadrul acesteia.

**Obiectivele de referinţă** – sunt obiective care specifică rezultatele aşteptate ale învăţării la finalul unui an de studiu şi urmăresc progresia în formarea de capacităţi şi achiziţia de cunoştinţe ale elevului de la un an de studiu la altul.

**Plajă orară** – variaţia de ore situată între numărul minim şi cel maxim de ore atribuit prin planul-cadru pentru învăţământul obligatoriu unei discipline într-un an de studiu. Sunt şi discipline care nu au prevăzute în planul de învăţământ plajă orară.

**Planificarea calendaristică** – este un document administrativ alcătuit de institutor/profesor care asociază într-un mod personalizat elemente ale programei (obiective de referinţă şi conţinuturi, respectiv competenţe şi conţinuturi) cu alocarea de timp considerată optimă de către acesta pe parcursul unui an şcolar.

**Planuri-cadru de învăţământ** – reprezintă *documentul reglator esenţial* care jalonează resursele de timp ale procesului de predare-învăţare. Planurile-cadru oferă soluţii de optimizare a bugetului de timp: pe de o parte, sunt cuprinse activităţi comune tuturor elevilor din ţară în scopul *asigurării egalităţii de şanse a acestora*; pe de altă parte, este prevăzută activitatea pe grupuri/clase de elevi în scopul *diferenţierii parcursului şcolar* în funcţie de interesele, nevoile şi aptitudinile specifice ale elevilor.

**Profilul de formare** – reprezintă o componentă reglatoare a Curriculumului



Scanned with OKEN Scanner

național, care descrie așteptările exprimate față de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu și care se fundamentează pe cerințele sociale exprimate în legi și în alte documente de politică educațională, precum și pe caracteristicile psiho-pedagogice ale elevilor. Capacitățile și atitudinile vizate de profilul de formare au un caracter transdisciplinar și definesc rezultatele finale ale învățării, urmărite prin aplicarea noului curriculum.

**Schema orară** – reprezintă o particularizare a planurilor-cadru de învățământ pentru o anumită clasă, în funcție de opțiunea exprimată pentru completarea trunchiului comun cu diferite tipuri de CDS. Schema orară pune în relație discipline obligatorii și discipline opționale cu numărul de ore pentru care s-a optat.

**Standarde curriculare de performanță** – sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu.

**Trunchi comun** – reprezintă numărul de ore care trebuie parcurse în mod obligatoriu de către toți elevii unei clase, pentru o anumită disciplină. Acest număr de ore este alocat prin planurile-cadru de învățământ și asigură egalitatea șanselor la educație.

**Unitatea de învățare** – reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință sau competențe specifice;
- este unitară din punct de vedere tematic;
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.



Scanned with OKEN Scanner

## Bibliografie selectivă


***Curriculum Naţional. Programe Şcolare pentru clasa a IX-a.** volumul 1-3, M.E.N., C.N.C., Editura Cicero, Bucureşti, 1999

***Curriculum Naţional. Planuri-cadru pentru învăţământul preuniversitar*, M.E.N., Editura Corint, Bucureşti, 1999

***Curriculum Naţional. Programe Şcolare pentru clasa a X-a*, M.E.N., C.N.C. Editura Humanitas Educational, Bucureşti, 2000.

***Curriculum Naţional. Seria Liceu. Programe Şcolare pentru clasele a X-a – a XII-a.** Volumele 1-9, M.E.C., C.N.C., Tipogrup press, Buzău, 2001.

***Un sistem de criterii pentru acordarea notelor în învăţământul gimnazial şi liceal*, M.E.N., S.N.E.E., Editura Prognosis, Bucureşti, 1999.

***Descriptori de performanţă pentru învăţământul primar*, S.N.E.E., C.N.C., Editura Prognosis, Bucureşti, 2000

***Ghid de evaluare şi examinare*, S.N.E.E., Editura Prognosis, Bucureşti, 2001.

Cristea, Sorin, *Dicţionar de termeni pedagogici*, E.D.P., Bucureşti, 1998

De Landsheere, G., *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, E.D.P., Bucureşti 1975.

Dumitru, I. Al., *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Timişoara, Editura de Vest, 2000.

Iucu, R. B., *Instruirea Şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*, Polirom, Iaşi, 2001.

Jinga, I., Negreţ, I., *Învăţarea eficientă*, Editis, Bucureşti, 1994.

Miclea, Mircea, *Psihologie cognitivă*, Polirom, Iaşi, 1998.

Meyer, G., *De ce şi cum evaluăm?*, Polirom, Iaşi, 2000.




Scanned with OKEN Scanner

Neacşu, I., ***Instruire şi învăţare***, EDP, Bucureşti, 1999.

Neculau A., ***Pedagogie socială***, Editura «Univ. Al. I. Cuza», Iaşi, 1994.

Păun, E., ***Şcoala. Abordarea sociopedagogică***, Polirom, Iaşi, 1999.

Stanciu, M., ***Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic***, Polirom, Iaşi, 1999.

Temple, Ch. ş.a., **Proiectul *Lectura şi scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice***, Ghidul VI, Bucureşti 1998;

Tomşa Gh., ***Orientarea şi dezvoltarea carierei la elevi.*** Casa de Editură şi Presă „Viaţa Românească", Bucureşti, 1999.

Scanned with OKEN Scanner

## ANEXA: FIŞA DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMA PENTRU OPŢIONAL

**AVIZAT,**
Inspector de specialitate

** Avizul şcolii:*
*Denumirea opţionalului* .....
*Tipul* .....
*Clasa* .....
*Durata* .....
*Număr de ore pe săptămână* .....
*Autorul* ..... *Abilitarea pentru susţinerea cursului* .....
*Instituţia de învăţământ* .....

***CRITERII ŞI INDICATORI DE EVALUARE*** **– Clasele I – a IX-a**

| | DA | NU | DA, cu recomandări |
|---|---|---|---|
| **I. Respectarea structurii standard a programei** | | | |
| ▪ Argument | | | |
| ▪ Obiective de referinţă | | | |
| ▪ Activităţi de învăţare (cel puţin una pentru fiecare obiectiv) | | | |
| ▪ Conţinuturi | | | |
| ▪ Modalităţi de evaluare | | | |
| **II. Existenţa unei bibliografii** | | | |
| **III. Elemente de calitate** | | | |
| ▪ Respectarea particularităţilor de vârstă ale elevilor | | | |
| ▪ Concordanţa cu etosul şcolii, cu interesele elevilor şi cu nevoile comunităţii | | | |
| ▪ Conţinutul argumentului | | | |
| - oportunitatea opţionalului | | | |
| - realismul în raport cu resursele disponibile | | | |
| ▪ Corelarea obiectivelor cu activităţile de învăţare | | | |
| ▪ Corelarea obiectivelor cu unităţile de conţinut | | | |
| ▪ Adecvarea evaluării la demersul didactic propus | | | |

Avizul conducerii şcolii: ..... | DA | DA, cu recomandări | NU |

*Notă: Pentru a fi acceptat, proiectul de programă trebuie să întrunească „DA" la punctele I şi II şi cel puţin 5 „DA" / „DA, cu recomandări" la punctul III.*



Scanned with OKEN Scanner

ANEXA: **FIŞA DE AVIZARE A PROIECTULUI DE PROGRAMA PENTRU OPŢIONAL**

**AVIZAT,**
Inspector de specialitate

*** Avizul şcolii:**
*Denumirea opţionalului* .....
*Tipul* .....
*Clasa* .....
*Durata* .....
*Număr de ore pe săptămână* .....
*Autorul* ..... *Abilitarea pentru susţinerea cursului* .....
*Instituţia de învăţământ* .....

***CRITERII ŞI INDICATORI DE EVALUARE* – Clasa a X-a – a XII-a**

| | DA | NU | DA, cu recomandări |
|---|---|---|---|
| **I. Respectarea structurii standard a programei** | | | |
| ▪ Argument | | | |
| ▪ Competenţe specifice | | | |
| ▪ Conţinuturi (asociate competenţelor) | | | |
| ▪ Valori şi atitudini | | | |
| ▪ Sugestii metodologice (inclusiv modalităţi de evaluare) | | | |
| **II. Existenţa unei bibliografii** | | | |
| **III. Elemente de calitate** | | | |
| ▪ Respectarea particularităţilor de vârstă ale elevilor | | | |
| ▪ Concordanţa cu etosul şcolii, cu interesele elevilor şi cu nevoile comunităţii | | | |
| ▪ Conţinutul argumentului | | | |
| -oportunitatea opţionalului | | | |
| -realismul în raport cu resursele disponibile | | | |
| ▪ Corelarea competenţelor cu conţinuturile | | | |
| ▪ Corelarea competenţelor cu situaţiile de învăţare propuse la *Sugestii metodologice* | | | |
| ▪ Adecvarea modalităţilor de evaluare la demersul didactic propus | | | |

Avizul conducerii şcolii: ..... | DA | DA, cu recomandări | NU |

*Notă: Pentru a fi acceptat proiectul de programă trebuie să întrunească „DA" la punctele I şi II şi cel puţin 5 „DA" / „DA cu recomandări" la punctul III.*



Scanned with OKEN Scanner

# Lista cadrelor didactice care au participat la stagiile de formare pe probleme de didactica disciplinelor din aria curriculară „Limbă şi comunicare“

## Formatori:

| | | |
|---|---|---|
| Matei Cerkez | Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei | Bucureşti |
| Adrian Costache | Ministerul Educaţiei şi Cercetării | Bucureşti |
| Cornelia Dumitriu | Consiliul Naţional pentru Curriculum | Bucureşti |
| Silvia Florea | Ministerul Educaţiei şi Cercetării | Bucureşti |
| Aura Hapenciuc | ISJ | Suceava |
| Lia Harca | Colegiul Naţional Carol I | Craiova |
| Doina Munteanu | Ministerul Educaţiei şi Cercetării | Bucureşti |
| Mariana Norel | Şcoala Normală Bod Peter | Târgu Secuiesc |
| Liviu Papadima | Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti | |
| Octavian Patraşcu | Grup Şcolar Metalurgic | Galaţi |
| Florentina Sâmihăian | Revista Limba şi Literatură | Bucureşti |
| Ligia Sarivan | Consiliul Naţional pentru Curriculum | Bucureşti |
| Mariana Suărăşan | Colegiul Naţional L. Rebreanu | Bistriţa |
| Georgeta Şoţea | ISJ | Braşov |

| Nume şi prenume | Specialitate | Judeţul |
|---|---|---|
| Prof. Muntean Aida – Colegiul Horea, Cloşca şi Crişan, Alba Iulia | Limba engleză | ALBA |
| Prof. Vant Lilica – Colegiul D. Prodan, Cugir | Limba engleză | ALBA |
| Prof. Andronescu Rodica – Colegiul Horea, Cloşca şi Crişan, Alba Iulia | Limba franceză | ALBA |
| Prof. Şuteu Hermina – Coleg. Im. Clain, Blaj | Limba germană | ALBA |
| Prof. Copăceanu Adriana – Colegiul David Prodan, Cugir | Limba română | ALBA |
| Prof. Olievschi Elena – Colegiul Naţional Bethlan Gabor, Aiud | Limba română | ALBA |
| Prof. Cheveresean Lavinia – Liceul teoretic M. Nicoară, Arad | Limba engleză | ARAD |
| Prof. Cotuna Cristina – Liceul teoretic E. Ghiba Birta, Arad | Limba engleză | ARAD |
| Prof. Szeplaki Teodora – Grupul Şcolar Industrial Construcţii, Ape şi Protecţia mediului, Arad | Limba engleză | ARAD |
| Prof. Călugăru Carmela – Grupul Şcolar H. Coandă, Arad | Limba franceză | ARAD |
| Prof. Gruschinczky Lavinia – Grupul Şcolar Economic, Arad | Limba franceză | ARAD |
| Prof. Pilan Luminiţa – Liceul Pedagogic D. Ţichindeal, Arad | Limba franceză | ARAD |
| Prof. Bodiştean Florica – Liceul Pedagogic D. Ţichindeal, Arad | Limba română | ARAD |
| Prof. Flueraş Janina – Liceul teoretic M. Nicoară, Arad | Limba română | ARAD |
| Prof. Radu Iosana Iuliana – Grupul Şcolar Economic Arad | Limba română | ARAD |
| Prof. Cotar Rodica – Colegiul Zinca Golescu | Limba engleză | ARGEŞ |
| Prof. Oprea Alina – Colegiul I.C. Brătianu | Limba engleză | ARGEŞ |
| Prof. Parvete Rodica – Colegiul I.C. Brătianu | Limba engleză | ARGEŞ |
| Prof. Borcanescu Ion – Liceul teoretic Dan Barbilian | Limba franceză | ARGEŞ |
| Prof. Gorcinski Mariana – Grupul Şcolar Construcţii de maşini, Colibaşi | Limba franceză | ARGEŞ |
| Prof. Stan Ana – Colegiul I.C. Brătianu | Limba germană | ARGEŞ |
| Prof. Cojocaru Olga – Colegiul Zinca Golescu | Limba română | ARGEŞ |
| Prof. Mateoiu Florea – Colegiul Carol I | Limba română | ARGEŞ |
| Prof. Malin Cristina – Grupul Şcolar Ion Cantacuzino | Limba rusă | ARGEŞ |
| Prof. Ghiviriga Teodora – Colegiul Ferdinand I, Bacău | Limba engleză | BACĂU |
| Prof. Ionescu Maria – Liceul Spiru Haret, Moineşti | Limba engleză | BACĂU |
| Prof. Bordeianu Viorica – Liceul Spiru Haret, Moineşti | Limba franceză | BACĂU |
| Prof. Duma Gabriela – Colegiul Ferdinand I, Bacău | Limba franceză | BACĂU |
| Prof. Fornica Livada Cătălin Gabriel – Liceul D. Cantemir, Oneşti | Limba franceză | BACĂU |
| Prof. Dalban Doiniţa – Liceul Pedagogic, BACĂU | Limba germană | BACĂU |
| Prof. Boghiu Emilia – Liceul D. Cantemir, Oneşti | Limba română | BACĂU |
| Prof. Burghelea Doina Luminiţa – Liceul Spiru Haret, Moineşti | Limba română | BACĂU |
| Prof. Rusu Carmen – Colegiul Naţional Ferdinand I, Bacău | Limba română | BACĂU |
| Prof. Stancovici Slavco – Liceul Letea, Bacău | Limba rusă | BACĂU |
| Prof. Chirilă Rodica – Liceul Mihai Eminescu, Oradea | Limba engleză | BIHOR |
| Prof. Cucer Daniela – Grupul Şcolar C. Brâncuşi, Oradea | Limba engleză | BIHOR |
| Prof. Brata Ligia – Grupul Şcolar Sinteza, Oradea | Limba franceză | BIHOR |
| Prof. Erdele Gh. Lazăr – Liceul teoretic Lucian Blaga, Oradea | Limba franceză | BIHOR |
| Prof. Mihele Doina – Colegiul Naţional S. Vulcan, Beiuş | Limba franceză | BIHOR |



Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Szabo Csilla – Liceul Ady Endre, Oradea | Limba germană | BIHOR |
| Prof. Chirilă Viorel – Liceul E. Gojdu, Oradea | Limba română | BIHOR |
| Prof. Teaha Liana – Inspectoratul Şcolar Bihor | Limba română | BIHOR |
| Prof. Costea Simona – Colegiul G. Coşbuc Năsăud | Limba engleză | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Lupsan Viorelia – Grupul Şcolar Electrotehnic Bistriţa | Limba engleză | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Budelecan Teodora – Colegiul A Mureşanu Bistriţa | Limba franceză | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Georgescu Adriana – Colegiul G. Coşbuc, Năsăud | Limba franceză | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Iurisniti Cristina – Grupul Şcolar Sportiv Bistriţa | Limba franceză | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Sidor Hannelore – Colegiul A. Mureşeanu, Bistriţa | Limba germană | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Chiş Georgeta – Colegiul Naţional L. Rebreanu | Limba română | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Siman Luminiţa – Grupul Şcolar Sportiv, Bistriţa | Limba română | BISTRIŢA-NĂSĂUD |
| Prof. Apetrei Victoria – Liceul Sportiv, Botoşani | Limba engleză | BOTOŞANI |
| Prof. Borceac Daniela – Liceul M. Eminescu, Botoşani | Limba engleză | BOTOŞANI |
| Prof. Daniliuc Adriana Dana – Liceul A.T. Laurian, Botoşani | Limba engleză | BOTOŞANI |
| Prof. Andriesei Catalina – Liceul Electrocontact, Botoşani | Limba franceză | BOTOŞANI |
| Prof. Chirilă Diana – Liceul Pedagogic, Botoşani | Limba franceză | BOTOŞANI |
| Prof. Dîrvaru Biana Beatrice – Liceul Sportiv, Botoşani | Limba franceză | BOTOŞANI |
| Prof. Manolache Ciprian – Liceul Pedagogic, Botoşani | Limba română | BOTOŞANI |
| Prof. Paraschivescu Constantin – Liceul A.T. Laurian, Botoşani | Limba română | BOTOŞANI |
| Prof. Ringhilescu Mariana – Liceul M. Eminescu, Botoşani | Limba română | BOTOŞANI |
| Prof. Gosman Gheorghe – Liceul Truţeşti | Limba rusă | BOTOŞANI |
| Prof. Chiaburu Geta – Liceul Honterus, Braşov | Limba engleză | BRAŞOV |
| Prof. Rogoz Rodica – Colegiul Dr. Meşotă, Braşov | Limba engleză | BRAŞOV |
| Prof. Streza Mariana – Grupul Şcolar Industrial Auto, Braşov | Limba engleză | BRAŞOV |
| Prof. Ionescu Raluca – Colegiul Radu Negru, Făgăraş | Limba franceză | BRAŞOV |
| Prof. Spineanu Lucreţia Zoica – Liceul C.D. Neniţescu, Braşov | Limba germană | BRAŞOV |
| Prof. Carmen Ionei – Liceul A Mureşanu, Braşov | Limba română | BRAŞOV |
| Prof. Ciobanu Laura – Liceul de Informatică, Braşov | Limba română | BRAŞOV |
| Prof. Claudia Şerban – Liceul J. Honterus, Braşov | Limba română | BRAŞOV |
| Prof. Atanasiu Virgil – Liceul teoretic N. Iorga | Limba engleză | BRĂILA |
| Prof. Bălan Argentina – Liceul cu Program Sportiv | Limba engleză | BRĂILA |
| Prof. Buzoianu Nela – Liceul teoretic P. Cerna | Limba franceză | BRĂILA |
| Prof. Eşanu Ligia – Colegiul N. Bălcescu | Limba franceză | BRĂILA |
| Prof. Spiridon Mircea – Colegiul N. Bălcescu | Limba franceză | BRĂILA |
| Prof. Kogălniceanu Mariana – Liceul C. Brâncuşi, Brăila | Limba română | BRĂILA |
| Prof. Kişu Dan – Liceul Pedagogic D. P. Perpessicius | Limba română | BRĂILA |
| Prof. Şipoş Marcela – Liceul cu program sportiv, Brăila | Limba română | BRĂILA |
| Prof. Becali Despina – Liceul Traian | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Bercescu Roxana – Liceul T. Vuia | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Burcea Doinea – Liceul I. Barbu | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Dumitru Maria – Liceul teoretic Dante Aligheri, Bucureşti | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Georgescu Gabriela – Liceul Gh. Şincai | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Grigorescu Adelina – Grupul Şcolar Industrial I. Maniu | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Pârvu Nicoleta – Liceul G. Coşbuc | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Răduţ Victoria – Grupul Şcolar N. Teclu | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Tripon Manuela – Liceul E. Lovinescu | Limba engleză | BUCUREŞTI |
| Prof. Apostoiu Liliana – Liceul T. Vuia | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Dobrie Marcela – Grupul Şcolar Viilor | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Duţă Tudora – Liceul Gh. Şincai | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Ene Vasilica – Liceul M. Sadoveanu | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Focşăneanu Anca – Grupul Şcolar Industrial I. Maniu | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Hanganu Doina – Liceul M. Preda | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Ionaşcu Marilena – Grupul Şcolar Mecanica Fina | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Mareş Consuela – Grupul Şcolar Energetic | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Neacşu Cristina – Grupul Şcolar Traian | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Nicolescu Anca Antonica – Liceul Tudor Vladimirescu | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Paraschivescu Raluca-Ioana – Colegiul Naţional I.L. Caragiale | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Simion Mirela – Liceul teoretic Decebal | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Tomescu Mariana – Liceul teoretic Dante Aligheri | Limba franceză | BUCUREŞTI |
| Prof. Verdeţu Petronela – Liceul D. Bolintineanu | Limba franceză | BUCUREŞTI |



Scanned with OKEN Scanner

| | | | |
|---|---|---|---|
| Prof. | Ciocârlan Ana – Liceul M. Eminescu | Limba germană | BUCUREŞTI |
| Prof. | Iordache Liliana – Colegiul Naţional M. Basarab, Bucureşti | Limba germană | BUCUREŞTI |
| Prof. | Pistol Nicoleta – Liceul Gr. Moisil | Limba germană | BUCUREŞTI |
| Prof. | Popescu Maria-Magdalena – Şcoala Centrală, Bucureşti | Limba germană | BUCUREŞTI |
| Prof. | Agapie Elena – Grupul Şcolar Traian | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Albu Maria – Liceul M. Sadoveanu, Bucureşti | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Bădescu Daniela – Grupul Şcolar Industrial Poştă şi Telecomunicaţii | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Brătianu Luminiţa – Liceul M. Vulcănescu | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Drăgulănescu Valeria – Liceul teoretic | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Dumitru Ioan – Liceul teoretic Dante Alighieri | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Florea Paula – Grupul Şcolar Energetic | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Lazăr Dorina – Liceul D. Bolintineanu | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Năstăsescu Ana – Liceul C. A. Rosetti, Bucureşti | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Nedelcu Carmen – Colegiul Naţional M. Basarab | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Palade Mariana – Grupul Şcolar Industrial I. Maniu | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Paşcanu Petruţa – Liceul Gh. Şincai | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Tutulus Mariana – Grupul Şcolar D. Motoc | Limba română | BUCUREŞTI |
| Prof. | Hotner Rodica – Liceul Construcţii de Maşini, Buzău | Limba engleză | BUZĂU |
| Prof. | Mircea Georgeta | Limba engleză | BUZĂU |
| Prof. | Pascu Daniela – Colegiul B.P. Haşdeu, Buzău | Limba engleză | BUZĂU |
| Prof. | Enus Violeta – Liceul cu program sportiv, Buzău | Limba franceză | BUZĂU |
| Prof. | Oprea Livia | Limba franceză | BUZĂU |
| Prof. | Slamnoiu Ionica – Grupul Şcolar Agricol | Limba franceză | BUZĂU |
| Prof. | Nicolae Mihaela – Liceul M. Eminescu, Buzău | Limba română | BUZĂU |
| Prof. | Săpoiu Camelia – Liceul cu program sportiv, Buzău | Limba română | BUZĂU |
| Prof. | Trocaru Mihaela – Colegiul B.P. Haşdeu, Buzău | Limba română | BUZĂU |
| Prof. | Dinu Cristina – Liceul teoretic 3 Reşiţa | Limba engleză | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Ghinaci Adina – Liceul D. Tietz Reşiţa | Limba engleză | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Steiner Gertrude – Liceul Traian Lalescu, Reşiţa | Limba germană | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Albu Doina – Grupul Şcolar Industrial, Moldova Nouă | Limba română | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Horga Simona – Grupul Şcolar de Construcţii | Limba română | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Munteanu Mihaela – Liceul teoretic Tr. Doda, Caransebeş | Limba română | CARAŞ-SEVERIN |
| Prof. | Lăzărescu Carolina – Liceul teoretic M. Eminescu | Limba engleză | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Stanciu Emilia – Colegiul Barbu Ştirbei | Limba engleză | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Nedelcu Monica – Colegiul Barbu Ştirbei | Limba franceză | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Postelnicu Rodica – Liceul teoretic Basarab, Oltenita | Limba franceză | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Stoicea Terezia – Grupul Şcolar Danubius Călăraşi | Limba franceză | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Biteş Mariana – Liceul teoretic Neagoe Basarab | Limba română | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Deculescu Maria – Liceul teoretic M. Eminescu | Limba română | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Rotaru Elena – Colegiul Barbu Ştirbei | Limba română | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Ioniţă Eugenia – Grupul Şcolar Şt. Bănulescu, Călăraşi | Limba rusă | CĂLĂRAŞI |
| Prof. | Bica Luminiţa – Liceul Racoviţă | Limba engleză | CLUJ |
| Prof. | Feneşan Laura – Liceul Blaga | Limba engleză | CLUJ |
| Prof. | Buduşan Valeria – Colegiul Pedagogic Gh. Lazăr | Limba franceză | CLUJ |
| Prof. | Moraru Călin – Liceul teoretic N. Bălcescu | Limba franceză | CLUJ |
| Prof. | Pârv Otilia – Liceul Informatică T. Popovici | Limba franceză | CLUJ |
| Prof. | Cean Elena-Adriana – Liceul Bathory | Limba română | CLUJ |
| Prof. | Kudor Dorina – Liceul teoretic Gh. Şincai, Cluj-Napoca | Limba română | CLUJ |
| Prof. | Onojescu Monica – Liceul teoretic Gh. Şincai, Cluj-Napoca | Limba română | CLUJ |
| Prof. | Băjenaru Valeria – Liceul Teor., Techirghiol | Limba engleză | CONSTANŢA |
| Prof. | Georgescu Felicia – Liceul de Artă, Constanţa | Limba engleză | CONSTANŢA |
| Prof. | Turbureanu Camelia – Liceul de telecomunicaţii, Constanţa | Limba engleză | CONSTANŢA |
| Prof. | Ion Diana – Liceul teoretic G. Călinescu, Constanţa | Limba franceză | CONSTANŢA |
| Prof. | Nichita Elena – Liceul teoretic N. Bălcescu, Medgidia | Limba franceză | CONSTANŢA |
| Prof. | Diamandi Laurenţiu – Liceul G. Călinescu, Constanţa | Limba germană | CONSTANŢA |
| Prof. | Burlacu Nicoleta – Liceul N. Bălcescu, Medgidia | Limba română | CONSTANŢA |
| Prof. | Platon Olimpia – Liceul teoretic G. Călinescu, Constanţa | Limba română | CONSTANŢA |
| Prof. | Stăncescu Georgiana – Liceul teoretic, Eforie Sud | Limba română | CONSTANŢA |
| Prof. | Dragomir Monika – Liceul Bod Peter, Tg. Secuiesc | Limba engleză | COVASNA |
| Prof. | Vary Sylvester Anna – Liceul Mikes Kelemen, Sf. Gheorghe | Limba engleză | COVASNA |



Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Joza Iren – Liceul Nagy Mozes, Tg. Secuiesc | Limba franceză | COVASNA |
| Prof. Buzagany Attila Endre – Liceul Bod Peter, Tg Secuiesc | Limba română | COVASNA |
| Prof. Holca Mirela – Liceul Szekely Miko Sf. Gheorghe | Limba română | COVASNA |
| Prof. Ungurean Doina – Grupul Şcolar Koroşi Sandor, Covasna | Limba română | COVASNA |
| Prof. Bărăscu Cătălin – Şcoala Normală, Târgovişte | Limba engleză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Besleagă Monica – Grupul Şcolar I.H. Rădulescu | Limba engleză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Toader Iuliana – Grupul Şcolar Administrativ | Limba engleză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Oltei Ruxandra – Colegiul Naţional Văcărescu | Limba franceză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Rizea Barbos Iuliana – Grupul Şcolar I.H. Rădulescu | Limba franceză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Stancu Monica – Liceul N. Titulescu | Limba franceză | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Grigore Vasilica – Liceul teoretic V. Streinu, Găeşti | Limba germană | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Dinu Camelia Monica – Liceul Petru Cercel | Limba română | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Marin Alina Mihaela – Colegiul C-tin Carabella | Limba română | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Vartopeanu Victoria – Colegiul C-tin Carabella | Limba română | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Ene Teodora – Liceul Petre Cercel, Târgovişte | Limba rusă | DÂMBOVIŢA |
| Prof. Cichirdan Adriana – Colegiul Fraţii Buzeşti | Limba engleză | DOLJ |
| Prof. Năsturică Ileana – Colegiul Elena Cuza | Limba engleză | DOLJ |
| Prof. Nicolaescu Maria – Colegiul Elena Cuza | Limba franceză | DOLJ |
| Prof. Roşca Aurel – Grupul Şcolar Melineşti | Limba franceză | DOLJ |
| Prof. Tronea Maria – Grupul Şcolar Industrial CFR | Limba franceză | DOLJ |
| Prof. Chilom Daniela – Colegiul Naţional Carol I | Limba germană | DOLJ |
| Prof. Bălănică Ion – Liceul Coandă | Limba română | DOLJ |
| Prof. Pârvuleasa Constanţa – Colegiul Carol I | Limba română | DOLJ |
| Prof. Vâlceanu Alina – Liceul Arghezi | Limba română | DOLJ |
| Prof. Guşman Constantin – Liceul T. Arghezi, Craiova | Limba rusă | DOLJ |
| Prof. Gaiu Cezar – Colegiul V. Alecsandri, Galaţi | Limba engleză | GALAŢI |
| Prof. Rusu Corina – Grupul Şcolar Gh. Asachi, Galaţi | Limba engleză | GALAŢI |
| Prof. Stoian Luminiţa – Colegiul V. Alecsandri, Galaţi | Limba engleză | GALAŢI |
| Prof. Gaiu Magdalena – Grupul Şcolar Economic V. Madgearu, Galaţi | Limba franceză | GALAŢI |
| Prof. Nicolescu Mihaela – Grup Sc. Gh. Asachi, Galaţi | Limba franceză | GALAŢI |
| Prof. Traian Viorica – Liceul M. Kogălniceanu, Galaţi | Limba germană | GALAŢI |
| Prof. Balotescu Gina – Grupul Şcolar Gh. Asachi, Galati | Limba română | GALAŢI |
| Prof. Plăeşu Virginia – Colegiul Al.I. Cuza, Galati | Limba română | GALAŢI |
| Prof. Trifan Luchian – Liceul teoretic Pechea, Galaţi | Limba rusă | GALAŢI |
| Prof. Anghel Marilena – Colegiul Naţional I. Maiorescu | Limba engleză | GIURGIU |
| Prof. Zimnicaru Monica – Colegiul Naţional I. Maiorescu | Limba engleză | GIURGIU |
| Prof. Culcusica Mirela – Grupul Şcolar Ion Barbu, Giurgiu | Limba franceză | GIURGIU |
| Prof. Decea Dalia – Liceul N. Cartojan | Limba română | GIURGIU |
| Prof. Garlea Pompilia – Liceul T. Vianu | Limba română | GIURGIU |
| Prof. Duţuleasa Ecaterina – Colegiul Naţional Spiru Haret Tg. Jiu | Limba engleză | GORJ |
| Prof. Popescu Luminiţa – Colegiul Naţional T. Vladimirescu, Tg. Jiu | Limba engleză | GORJ |
| Prof. Popescu Silvia – Colegiul Naţional Ecaterina Teodoroiu | Limba engleză | GORJ |
| Prof. Golumbeanu Adriana – Colegiul Naţional Spiru Haret, Tg. Jiu | Limba franceză | GORJ |
| Prof. Panisoara Ileana – Colegiul Naţional Spiru Haret, Tg. Jiu | Limba franceză | GORJ |
| Prof. Stoian Loredana – Liceul Sportiv Tg. Jiu | Limba franceză | GORJ |
| Prof. Ciontescu Florica – Colegiul Naţional Spiru Haret, Tg. Jiu | Limba română | GORJ |
| Prof. Pecingină Cornel – Liceul Ec. Teodoroiu, Tg. Jiu | Limba română | GORJ |
| Prof. Vasiloiu Daniela – Colegiul Naţional T. Vladimirescu, Tg. Jiu | Limba rusă | GORJ |
| Prof. Huszar Timea – Liceul Salamon Erno, Gheorghieni | Limba engleză | HARGHITA |
| Prof. Memeş Agnes – Liceul Agricol, Sânmartin | Limba engleză | HARGHITA |
| Prof. Şandor Maria – Liceul Tamasi Aron, Odorheiu Secuiesc | Limba engleză | HARGHITA |
| Prof. Andrei Burjan Monica – Colegiul Goga, Miercurea Ciuc | Limba franceză | HARGHITA |
| Prof. Antal Doina – Liceul O. C. Taslauanu, Topliţa | Limba franceză | HARGHITA |
| Prof. Imre Erzsebet – Liceul Tamasi Aron, Odorheiu Secuiesc | Limba franceză | HARGHITA |
| Prof. Calangiu Mariana – Liceul Tamasi Aron, Odorheiu Secuiesc | Limba română | HARGHITA |
| Prof. Ianosi Anda – Liceul O. C Taslauanu, Topliţa | Limba română | HARGHITA |
| Prof. Sclifos Dorin – Liceul teoretic, Petroşani | Limba engleză | HUNEDOARA |
| Prof. Szenethy Monica – Liceul Traian, Deva | Limba engleză | HUNEDOARA |
| Prof. Ana Vera – Liceul economic, Petroşani | Limba franceză | HUNEDOARA |
| Prof. Comşa Mihaela – Liceul teoretic Traian, Deva | Limba franceză | HUNEDOARA |



Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Jurj Silvia – Colegiul Naţional Deva | Limba franceză | HUNEDOARA |
| Prof. Mureşean Beatrice – Liceul teoretic, Hunedoara | Limba germană | HUNEDOARA |
| Prof. Bal Mihaela – Liceul de informatică, Petroşani | Limba română | HUNEDOARA |
| Prof. Bulc Adriana – Colegiul Naţional Decebal, Deva, jud. Hunedoara | Limba română | HUNEDOARA |
| Prof. Petre Mihai – Liceul teoretic Hunedoara | Limba română | HUNEDOARA |
| Prof. Caracostea Adriana – Liceul teoretic Mihai Viteazul, Slobozia | Limba engleză | IALOMIŢA |
| Prof. Ene Dorina – Liceul teoretic Urziceni | Limba engleză | IALOMIŢA |
| Prof. Stroe Emilia – Grupul Şcolar Alimentar, Feteşti | Limba engleză | IALOMIŢA |
| Prof. Covaliu Luminiţa – Liceul teoretic, Feteşti | Limba franceză | IALOMIŢA |
| Prof. Niculae Elena – Liceul teoretic, Urziceni | Limba franceză | IALOMIŢA |
| Prof. Vâlciu Alina – Liceul teoretic, Slobozia | Limba franceză | IALOMIŢA |
| Prof. Damian Titi – Liceul teoretic, Urziceni | Limba română | IALOMIŢA |
| Prof. Grecu Magdalena – Liceul de artă, Slobozia | Limba română | IALOMIŢA |
| Prof. Cojocaru Alice – Colegiul Naţional C. Negruzzi, Iaşi | Limba engleză | IAŞI |
| Prof. Comisu Diana – Colegiul Naţional, Iaşi | Limba engleză | IAŞI |
| Prof. Pârlog Mihaela – Liceul cu Program Sportiv | Limba engleză | IAŞI |
| Prof. Cosovanu Irina –Şcoala Normală V. Lupu | Limba franceză | IAŞI |
| Prof. Pasat Alina – Liceul de Informatică, Iaşi | Limba franceză | IAŞI |
| Prof. Herscovici Lia – Liceul E. Racoviţă, Iaşi | Limba germană | IAŞI |
| Prof. Martinuşi Carmen – Colegiul Naţional, Iaşi | Limba română | IAŞI |
| Prof. Mănucă Elena – Şcoala Normală V. Lupu, Iaşi | Limba română | IAŞI |
| Prof. Parfimon Marfa – Liceul I. Neculce, Tg. Frumos | Limba rusă | IAŞI |
| Prof. Musearu P. Elena – Grupul Şcolar P. Selcaru, Ciorogârla | Limba engleză | ILFOV |
| Prof. Neagu Daniela – Liceul Cezar Nicolau, Brăneşti | Limba engleză | ILFOV |
| Prof. Ştefan Floriana Georgiana – Liceul teoretic T. Lalescu, Brăneşti | Limba engleză | ILFOV |
| Prof. Vaţa Daniela – Grupul Şcolar D. Dumitrescu, Buftea | Limba franceză | ILFOV |
| Prof. Delighios Ruxandra – Grupul Şcolar Agricol Dragomireşti Vale | Limba română | ILFOV |
| Prof. Lăzărescu Anca Anne-Marie – Grupul Şcolar P. Seicaru, Ciorogârla | Limba română | ILFOV |
| Prof. Bornea Vasile – Colegiul D. Vodă, Sighet | Limba engleză | MARAMUREŞ |
| Prof. Faur Luminiţa – Colegiul M. Eminescu, Baia Mare | Limba engleză | MARAMUREŞ |
| Prof. Rist Zita – Colegiul M. Eminescu, Baia Mare | Limba engleză | MARAMUREŞ |
| Prof. Mone Rodica – Gr. Şc. Tehnic, Baia Mare | Limba franceză | MARAMUREŞ |
| Prof. Vartic Gheorghe – Colegiul M. Eminescu, Baia Mare | Limba franceză | MARAMUREŞ |
| Prof. Codrea Mihaela – Liceul pedagogic Regele Ferdinand, Sighet | Limba română | MARAMUREŞ |
| Prof. Filip Remus – Colegiul Naţional Şincai, Baia Mare | Limba română | MARAMUREŞ |
| Prof. Grebeniţa Diana – Grupul Şcolar Economic, Baia Mare | Limba română | MARAMUREŞ |
| Prof. Boengiu Hermina – Liceul Gh. Ţiţeica | Limba engleză | MEHEDINŢI |
| Prof. Boulescu Anica – Liceul St. Odobleja | Limba engleză | MEHEDINŢI |
| Prof. Udrişte Michaela – Liceul Traian | Limba engleză | MEHEDINŢI |
| Prof. Mitrofan Rodica – Liceul Decebal, Drobeta Tr. Severin | Limba franceză | MEHEDINŢI |
| Prof. Pătrascoiu Cornelia – Liceul Domnul Tudor, Drobeta Tr. Severin | Limba franceză | MEHEDINŢI |
| Prof. Spătaru Smaranda – Liceul Şt. Odobleja | Limba franceză | MEHEDINŢI |
| Prof. Stolojescu Luminiţa – Liceul Tr. Lalescu Orşova | Limba română | MEHEDINŢI |
| Prof. Milosov Stanislav – Liceul Decebal | Limba rusă | MEHEDINŢI |
| Prof. Dresanu Cristina – Liceul Lucian Blaga, Reghin | Limba engleză | MUREŞ |
| Prof. Marx Agnes – Liceul teoretic B. Farkaş | Limba engleză | MUREŞ |
| Prof. Tot Carmen – Grupul Şcolar Economic | Limba engleză | MUREŞ |
| Prof. Enache Eugenia – Colegiul Naţional Papiu Ilarian, Tg. Mureş | Limba franceză | MUREŞ |
| Prof. Luca Corina – Liceul teoretic B. Farkaş | Limba franceză | MUREŞ |
| Prof. Moldovan Marcela – Grupul Şcolar Economic | Limba franceză | MUREŞ |
| Prof. Corla Cristina – Liceul teoretic B. Farkas | Limba română | MUREŞ |
| Prof. Sima Laura – Grupul Şcolar A. Iancu | Limba română | MUREŞ |
| Prof. Rode Laszlo – Grupul Şcolar Economic | Limba rusă | MUREŞ |
| Prof. Apăvăloaiei Amalia – Liceul cu Program Sportiv, Roman | Limba engleză | NEAMŢ |
| Prof. Burduja Georgeta – Liceul Rareş, P. Neamţ | Limba engleză | NEAMŢ |
| Prof. Morte Silvia – Grupul Şcolar Auto, P. Neamţ | Limba engleză | NEAMŢ |
| Prof. Mingiuc Carolina – Grupul Şcolar Agricol I. Creangă, Tg. Neamţ | Limba franceză | NEAMŢ |
| Prof. Pasnicu Iosefina – Grupul Şcolar Materiale de Construcţii, Roman | Limba franceză | NEAMŢ |
| Prof. Bădulescu Elena – Grupul Şcolar Nr. 9, Piatra Neamţ | Limba germană | NEAMŢ |
| Prof. Romano Gabriela – Liceul Roman Vodă, Roman | Limba română | NEAMŢ |



Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Tamba Ana – Liceul cu Program Sportiv, Roman | Limba română | NEAMŢ |
| Prof. Ungureanu Adriana – Liceul Ştefan cel Mare, Tg. Neamţ | Limba română | NEAMŢ |
| Prof. Ivănuţ Raluca – Colegiul Naţional R. Greceanu, Slatina | Limba engleză | OLT |
| Prof. Micu Roxana – Colegiul Naţional I. Minulescu, Slatina | Limba engleză | OLT |
| Prof. Damian Ileana – Colegiul Naţional I. Minulescu, Slatina | Limba franceză | OLT |
| Prof. Mihuţ Cristina – Liceul cu Progr. Sportiv, Slatina | Limba franceză | OLT |
| Prof. Moisescu Mariana – L. M. Viteazul, Caracal | Limba franceză | OLT |
| Prof. Corcău Nicoleta – Colegiul R. Greceanu, Slatina | Limba germană | OLT |
| Prof. Iacob Mariana – Liceul teoretic, Balş | Limba română | OLT |
| Prof. Marinescu Mariana – Colegiul Naţional I. Asan, Caracal | Limba română | OLT |
| Prof. Cojocaru Luminiţa – Liceul Militar C. Brâncoveanu, Ploieşti | Limba franceză | PRAHOVA |
| Prof. Georgescu Mihaela – Colegiul Naţional Mihai Viteazul, Ploieşti | Limba franceză | PRAHOVA |
| Prof. Lazar Tiberiu – Colegiul Naţional I.L. Caragiale | Limba franceză | PRAHOVA |
| Prof. Juncu Clara – Liceul Pedagogic, Ploieşti | Limba germană | PRAHOVA |
| Prof. Gazdac Ovidiu – Colegiul Naţional I.L. Caragiale, Ploieşti | Limba română | PRAHOVA |
| Prof. Ionescu Maria – Colegiul Naţional I.L. Caragiale, Ploieşti | Limba română | PRAHOVA |
| Prof. Anghelache Niculina – Liceul N. Iorga, Vălenii de Munte | Limba rusă | PRAHOVA |
| Prof. Anderco Aida – Casa Corpului Didactic | Limba engleză | SATU MARE |
| Prof. Istrate Ramona – Liceul Doamna Stanca, Satu Mare | Limba engleză | SATU MARE |
| Prof. Tite Maria – Colegiul I. Slavici, Satu Mare | Limba engleză | SATU MARE |
| Prof. Andrişca Dinu – Grupul Şcolar Industrial, Tăşnad | Limba franceză | SATU MARE |
| Prof. Molnar Mariana – Colegiul M. Eminescu, Satu Mare | Limba franceză | SATU MARE |
| Prof. Szilagyi Edith – Liceul D-na Stanca, Satu Mare | Limba franceză | SATU MARE |
| Prof. Petrachioaie Alice – Colegiul M. Eminescu, Satu Mare | Limba germană | SATU MARE |
| Prof. Ardelean Adela – Grup Şcolar Economic | Limba română | SATU MARE |
| Prof. Seicean Delia – Colegiul M. Eminescu, Satu Mare | Limba română | SATU MARE |
| Prof. Soltuz Cristina – Liceul T. Tăşnad | Limba română | SATU MARE |
| Prof. Cosma Gabriela – Liceul Teoretic, Jibou | Limba engleză | SĂLAJ |
| Prof. Man Cristian – Grupul Şcolar Al. P. Ilarian, Zalău | Limba engleză | SĂLAJ |
| Prof. Pop Natalia – Liceu Pedagogic, Zalău | Limba franceză | SĂLAJ |
| Prof. Prodan Rodica – Liceu Teoretic, Zalău | Limba franceză | SĂLAJ |
| Prof. Farago Elisabeta – Liceul teoretic, Zalău | Limba germană | SĂLAJ |
| Prof. Sarbe Traian – Liceul teoretic S. Bărnuţu, Simleu Silvaniei | Limba română | SĂLAJ |
| Prof. Tuduce Dorina – Liceul teoretic, Zalău | Limba română | SĂLAJ |
| Prof. Capotă Liana – Grupul Şcolar Alimentar, Sibiu | Limba engleză | SIBIU |
| Prof. Cristea Alexandra – Liceul teoretic C. Noica, Sibiu | Limba engleză | SIBIU |
| Prof. Mate Elke – Liceul teoretic „A. Sever", Mediaş | Limba engleză | SIBIU |
| Prof. Boeru Georgeta – Şcoala Naţională Gaz, Mediaş | Limba franceză | SIBIU |
| Prof. Cristea Mirela – Liceul C. Noica, Sibiu | Limba franceză | SIBIU |
| Prof. Sârbu Virginia – Liceul O. Ghibu, Sibiu | Limba franceză | SIBIU |
| Prof. Csiki Ligia – Liceul teoretic A. Sever, Mediaş | Limba română | SIBIU |
| Prof. Stoian Carmen Maria – Grupul Şcolar Constr. Arhitectura Carol I, Sibiu | Limba română | SIBIU |
| Prof. Bucaciuc Elia – Colegiul Naţional Ştefan cel Mare, Suceava | Limba engleză | SUCEAVA |
| Prof. Cîrciu Loredana – Colegiul Naţional E. Harmuzachi, Rădăuţi | Limba engleză | SUCEAVA |
| Prof. Roşu Lili – Grupul Şcolar, Vatra Dornei | Limba engleză | SUCEAVA |
| Prof. Dorneanu Simona – Grupul Şcolar, Vatra Dornei | Limba franceză | SUCEAVA |
| Prof. Giurca Laura – Liceul teoretic Petru Rareş, Suceava | Limba franceză | SUCEAVA |
| Prof. Trufin Viorica – Grupul Şcolar nr. 1, Rădăuţi | Limba franceză | SUCEAVA |
| Prof. Grigorean Sofia – Grupul Şcolar Economic-administrativ D. Cantemir, Suceava | Limba germană | SUCEAVA |
| Prof. Romanica Jenica – Grupul Şcolar, Vatra Dornei | Limba română | SUCEAVA |
| Prof. Vieru Anca – Liceul teoretic Petru Rareş, Suceava | Limba română | SUCEAVA |
| Prof. Coca Alexandrina – Şcoala nr. 11, Rădăuţi | Limba rusă | SUCEAVA |
| Prof. Păun Cocuţa – Grupul Şcolar Tehnic, Roşiori | Limba engleză | TELEORMAN |
| Prof. Pleşa Luminiţa – Colegiul Naţional I. Ghica | Limba engleză | TELEORMAN |
| Prof. Ignat Valentina – Colegiul Z Unirea, Tr. Măgurele | Limba franceză | TELEORMAN |
| Prof. Simion Mariana – Inspectoratul Şcolar, Teleorman | Limba franceză | TELEORMAN |
| Prof. Jitea Alice – Liceul Marin Preda, Tr. Măgurele | Limba germană | TELEORMAN |
| Prof. Milea Nicoleta – Grupul Şcolar Agricol, Alexandria | Limba română | TELEORMAN |

Scanned with OKEN Scanner

| | | |
|---|---|---|
| Prof. Muruga Micla – Liceul Pedagogic, Alexandria | Limba română | TELEORMAN |
| Prof. Borlea Rosana – Liceul teoretic L. Calderon, Timişoara | Limba engleză | TIMIŞ |
| Prof. Gheju Dumitrita – Liceul I. Haşdeu, Lugoj | Limba engleză | TIMIŞ |
| Prof. Martinescu Raluca – Grupul Şcolar Economic F. S. Nitti, Timişoara | Limba franceză | TIMIŞ |
| Prof. Popa Daniela – Liceul teoretic L. Calderon, Timişoara | Limba franceză | TIMIŞ |
| Prof. Balica Claudia Antonia – Liceul Pedagogic E. Murgu, Timişoara | Limba germană | TIMIŞ |
| Prof. Graore Bogdan – Grupul Şcolar Industrial Transporturi Auto, Timişoara | Limba română | TIMIŞ |
| Prof. Oancea Carmen – Liceul teoretic N. Lenau, Timişoara | Limba română | TIMIŞ |
| Prof. Popa Ileana – Grupul Şcolar E. Ungureanu, Timişoara | Limba română | TIMIŞ |
| Prof. Giotina Darinca – Liceul teoretic A. Mocioni, Ciacova | Limba rusă | TIMIŞ |
| Prof. Baltoiu Iuliana – Liceul Gr. Moisil, Tulcea | Limba engleză | TULCEA |
| Prof. Ştiucă Steluţa – Liceul Economic, Tulcea | Limba engleză | TULCEA |
| Prof. Bara Angela – Sc. C.tin Gavenea, Tulcea | Limba franceză | TULCEA |
| Prof. Buric Elena – Colegiul Dobrogean Spiru Haret, Tulcea | Limba franceză | TULCEA |
| Prof. Adetu Doina – Colegiul Dobrogean Spiru Haret, Tulcea | Limba română | TULCEA |
| Prof. Craus Victor – Liceul Gr. Moisil, Tulcea | Limba română | TULCEA |
| Prof. Alistarh Tamara – Liceul Gr. Moisil, Tulcea | Limba rusă | TULCEA |
| Prof. Bera Simona – Grupul Şcolar Economic Călimăneşti | Limba engleză | VÂLCEA |
| Prof. Irişoiu Irina – Colegiul Mircea cel Bătrân | Limba engleză | VÂLCEA |
| Prof. Negoiţă Doina – Liceul Antim Ivireanu, Râmnicu Vâlcea | Limba franceză | VÂLCEA |
| Prof. Nistoroiu Ganea Elena – Liceul Matei Basarab | Limba franceză | VÂLCEA |
| Prof. Avram Geanina – Grupul Şcolar Energetic | Limba română | VÂLCEA |
| Prof. Barbu Amelia – Grupul Şcolar Forestier | Limba română | VÂLCEA |
| Prof. Mustăţea Mihai – Grupul Şcolar Economic | Limba română | VÂLCEA |
| Prof. Apetrei Teodora – Grupul Şcolar Industrial Ştefan Procopiu, Vaslui | Limba engleză | VASLUI |
| Prof. Curelea Nicolae – Liceul teoretic M. Eminescu, Bârlad | Limba engleză | VASLUI |
| Prof. Irimia Lorena – Liceul teoretic Cuza Vodă, Huşi | Limba engleză | VASLUI |
| Prof. Dobre Angelica – Liceul teoretic M. Kogălniceanu, Vaslui | Limba franceză | VASLUI |
| Prof. Muceag Mira-Lizica – Colegiul National Ghe. Roşca Codreanu, Bârlad | Limba franceză | VASLUI |
| Prof. Angheluţă Rodica – Liceul M. Eminescu, Bârlad | Limba germană | VASLUI |
| Prof. Cioară Gigliola – Liceul sportiv, Vaslui | Limba română | VASLUI |
| Prof. Codreanu Lina – Liceul teoretic Cuza Vodă, Huşi | Limba română | VASLUI |
| Prof. Stan Mihaela – Liceul A.I. Cuza, Bârlad | Limba română | VASLUI |
| Prof. Antonescu Claudia – Colegiul Unirea, Focşani | Limba engleză | VRANCEA |
| Prof. Drăgulescu Luminiţa – Colegiul Unirea, Focşani | Limba engleză | VRANCEA |
| Prof. Oancea Elena – Colegiul Unirea Focşani | Limba franceză | VRANCEA |
| Prof. Zahariuc Nicolae – Grupul Şcolar Industrial Uşoară Focşani | Limba franceză | VRANCEA |
| Prof. Roşca Laura – Colegiul Unirea, Focşani | Limba germană | VRANCEA |
| Prof. Babiş Maricica – Liceul Vidra | Limba română | VRANCEA |
| Prof. Voineag Janet – Colegiul Unirea, Focşani | Limba română | VRANCEA |
| Prof. Stan Lascăr – Liceul Emil Botta, Adjud | Limba rusă | VRANCEA |

Colectivul de autori mulţumeşte tuturor participanţilor la stagiile de pregătire profesională organizate de C.N.C. la nivel naţional, care, prin sugestiile şi activităţile desfăşurate, au contribuit la cristalizarea ideilor din acest ghid. Cu această ocazie, ne cerem scuze pentru eventuale greşeli de transcriere a numelor sau eventuale omisiuni apărute în lista participanţilor. Vă rugăm să ne semnalaţi posibile neconcordanţe, pentru a le remedia la următoarele ediţii.



Scanned with OKEN Scanner

**Consiliul Naţional pentru Curriculum** vă propune ghiduri metodologice pentru următoarele domenii:

- Limba şi lireratura română. Clasele I – a VIII-a.
- Limba latină. Clasele a VIII-a – a XII-a.
- Limba franceză. Clasele a III-a – a VIII-a.
- Limba engleză. Clasele a III-a – a VIII-a.
- Limba germană. Clasele a III-a – a VIII-a
- Limba rusă. Clasele a III-a – a VIII-a
- Matematică. Clasele I – a VIII-a
- Fizică. Clasele a VI-a – a VIII-a
- Chimie. Clasele a VII-a – a VIII-a
- Biologie. Clasele a V-a – a VIII-a
- Ştiinţe. Clasele a III-a – a IV-a
- Ştiinţe. Clasele a V-a – a VI-a
- Istorie. Clasele a IV-a – a VIII-a
- Educaţie civică. Cultură civică
- Geografie. Clasele a IV-a – a VIII-a
- Educaţie fizică. Clasele I – a IV-a
- Educaţie fizică. Clasele a V-a – a VIII-a
- Educaţie muzicală. Educaţie plastică. Clasele I – a XII-a
- Abilităţi practice. Educaţie tehnologică. Clasele I – a VIII-a
- Utilizarea tehnologiei informaţiei în procesul didactic. Clasele I – a IV-a
- Utilizarea tehnologiei informaţiei în procesul didactic. Clasele a V-a – a XII-a
- Aria curriculară "Limbă şi comunicare". Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară "Matematică şi Ştiinţe ale naturii". Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară "Om şi societate". Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară "Educaţie fizică şi sport". Clasele a IX-a – a XII-a
- Aria curriculară "Tehnologii". Liceu teoretic. Informatică. Tehnologia informaţiei. Educaţie tehnologică
- Aria curriculară "Tehnologii". Liceu tehnologic-profil Servicii
- Aria curriculară "Tehnologii". Liceu tehnologic-profil Tehnic
- Aria curriculară "Tehnologii". Liceu tehnologic-profil Resurse naturale şi protecţia mediului
- Învăţarea matematicii şi a ştiinţelor – studiu comparativ (I)
- Învăţarea matematicii şi a ştiinţelor – studiu comparativ (II)
- Consiliere şi orientare
- Repere privind activitatea educativă

C.N.C.

ISBN 973-8294-49-5

CURRICULUM NAŢIONAL

Scanned with OKEN Scanner